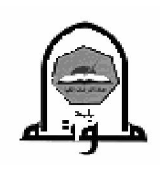


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالبة
ميرفت أمين التخاينة

إشراف
الأستاذ الدكتور رافع الزغول

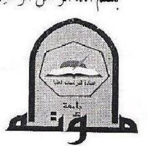
رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2009

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب ميرفت أمين التخاينة الموسومة بـــ:-

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الإرشاد النفسي والتربوي.**

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. رافع عقيل الزغول		2009/04/22	مشرفاً ورئيسا
أ.د. عماد عبد الرحيم الزغول		2009/04/22	عضواً
د. محمد إبراهيم السفاسفة		2009/04/22	عضواً
د. أحمد فلاح العلوان		2009/04/22	عضواً



عميد الدراسات العليا

أ.د. نضال صالح الحوامدة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: 61710
التلفون: 03/2372380-99
فرعي: 5328-5330
فاكس: 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى القلوب النابضة بالحب والعطاء... أبي وأمي.

إلى فجري المشرق "أخي العزيز"... شادي.

وإلى ربيع عمري أخواني... فارس وفراس ورافع ومحمد.

إلى خطيبي الغالي... سالم.

إلى زهرتي حياتي... شفاء وولاء.

إلى أقاربي...

إلى صديقاتي.

ميرفت أمين التخاينة



الشكر والتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد r ... وبعد...

فإنني أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور رافع الزغول، علـــى توجيهاته وإرشاداته التي كان لها الأثر الأكبر في إتمام رسالتي، كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل، الأستاذ الدكتور حسين الشرعة، والـــدكتور أحمد عربيات، والد كتور محمد السفاسفة، ولا يسعني أيـــضاً إلاَّ أن أتقـــدم بجزيـــل الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور عماد الزغـــول لمراجعتـــه للرســـالة وإخراجهـــا بصورتها الحالية.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقـــشة، وهـــم : الأســـتاذ الدكتور عماد الزغول، والدكتور محمد السفاسفة، والدكتور أحمد العلوان، فلهم مني جميعاً كل الشكر والعرفان.

وأتقدم بالشكر إلى كل من قدم لي يد العون في مشوار إعداد هذه الرسالة.

ميرفت أمين التخاينة

فهرس المحتويات



قائمة الجداول



قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوانه	الصفحة
أ.	مقياس "بيك" للاكتئاب (BDI)..................................	51
ب.	مقياس التوجهات الهدفية......................................	57



الملخص

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة

ميرفت أمين التخاينة

جامعة مؤتة، 2009

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (2007-2008).

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة الجناح المدني من مستوى السنوات الدراسية المختلفة ، وعددهم (12702)، وبلغت العينة (797) طالبا وطالبة، من مجتمع الدراسةتم اختيارهم عشوائيا بالطريقة الطبقية العنقودية . ووزعت أدوات الدراسة المكونة من مقياس التوجهات الهدفية ومقياس "بيك" للاكتئاب.

تم تحليل النتائج باستخدام مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ، وتم إجراء تحليل التباين الثنائي لأثر الكلية والنوع الاجتماعي على الاكتئاب.

وإجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الكلية والجنس على التوجهات الهدفية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الاتجاهات الهدفية (الأداء- تجنب، وأهداف الأداء – إقدام) والاكتئاب عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وجود علاقة سلبية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أهداف التمكن والاكتئاب. وأيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروق عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والكلية بالنسبة للاكتئاب، وعدم وجود فروق عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والكلية بالنسبة للتوجهات الهدفية.

وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد برامج وتوجيهات للانتقال بالطلبة من أهداف الأداء إلى أهداف التمكن.



Abstract

Goal Orientations and their Relationship with Depression within the Students of Mu'tah University

Merfat Ameen Al-Takhayneh
Mu'tah university, 2009

This study aimed at examining the relationship between the goal orientations and depression within Mu'tah University students during the summer semester for the academic year 2008-2009.

The study population comprised the student of Mu'tah University from the civilian wing of the various studying year levels and majors, they were (12702). The sample subjects were (797) males and females were randomly chosen by the stratum clustered approach.

The study utilized the goal orientation scale and "Beck's" scale for depression to collect the needed data.

The results were analysed by using the correlation coefficients matrix between the study variables, and the two way ANOVA to examine the effect of the faculty and gender on depression and goal orientation.

The results showed that a positive relationship between the goal orientation (performance – avoidance and performance approach –goals) and depression at (α = 0.05) level and negative relation between depression and mastery goals.

Moreover, the results showed no significant statistical differences within Mu'tah University students due to gender and faculty in depression and goal orientation.

The study recommends the necessity of building programmes and directions to transmit students from performance goals to the mastery.



الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تحظى الدافعية بأهمية خاصة في علم النفس التربوي، وهو العلم الذي يُعنى بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخاصة في المدرسة، وتقتضي دراسة سلوك الإنسان التعرف على الدوافع التي تستثيره، وتحديدها، لما لها من أهمية في كل من التعلم والأداء والاحتفاظ بالتعلم (التل، 2005).

وتعد الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، وإثارة لاهتمام جميع الناس بها، وذلك لأن معرفة الشخص لدوافعه الحقيقية ودوافع غيره من الناس، تعينه على ضبط دوافعه وتوجيهها وإقامة علاقات ودية مع الآخرين (الكبيسي والداهري، 2000)، فهي تثير ميل المتعلم نحو التعلم، مما يستدعي أن يكون المعلم يقظاً لاكتشاف المثيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بالسرور والإشباع، ولا يمكن اعتبار الخطة للدرس كاملة ما لم تشتمل على وسائل إثارة دافعية الطالب نحو موضوع الدرس (موسى، 1981)، ونظراً لأهمية الدافعية في السلوك بشكل عام نجد أن دافعية الإنجاز تحظى بالاهتمام البالغ من المختصين في علم النفس منذ قرن ونيف من الزمان، ويمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها: عملية إمداد السلوك الوجداني والنفس – حركي بالطاقة التي توجهه وتحركه نحو إنجاز المهمات والأعمال بإتقان وتميز (الزغول، 2006، ص 115).

ولعل المنفعة المتبادلة بين الفرد المنجز ومجتمعه، لا تحكمها المعايير الاجتماعية، لأن المجتمع المتطور النامي ثمار أفراده المنجزين، وعليه فإن دافعية الإنجاز هي نتاج تفاعل بين الفرد ومحيطه، وذلك انطلاقا من أن ما يحققه الأفراد من نجاحات خاصة وما يحققه للمجتمع من تقدم، يتحدد جزئيا بالمدى الذي يوظف الأفراد به طاقاتهم بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن وما هو محقق بالفعل، ولهذا تمثل دافعية الإنجاز أهمية كبرى سواء بالنسبة للفرد، أو بالنسبة للمجتمع على



حد سواء كون لها تأثير بالغ على تحديد نشاط الفرد كماً وكيفاً (دويدار، 1991).

ومما لا شك فيه أن حياة الإنسان والحيوان تؤدي فيها الدوافع دوراً هاماً للغاية، فسلوك الإنسان أو الحيوان مهما تعددت صوره وتباينت أهدافه، فانه يدفع بوساطة قوة نفسية أو فسيولوجية، داخلية أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود (الفرماوي، 2004)، وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لا بد أن تكون هذه الأهداف محددة وقريبة المدى ومتوسطة الصعوبة، لان الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص تزيد دافعية الفرد وتجعله أكثر مثابرةً وإصراراً على إنجاز العمل و أكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات (الزغول، 2006 ص 116)

هذا، وتتعلق تلك الأهداف تبعاً للخصائص البشرية والطبيعة النفسية لدى كل فرد لتمثل أهدافاً تعزز في الفرد روح المثابرة، وتنمي بداخله الرغبة في المغامرة، وتجاوز الصعوبات لنصل إلى تعزيز الذات؛ أي أن نؤدي أفضل الأداء، لأننا نسعى للرضا والتطوير في داخلنا دون أن ننتظر تصفيق الآخرين، فالتميز يفرض علينا الجهود، وله ثمن، ولا نحظى بالثمار ما لم نجتهد في حصادها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحقيق الأهداف أو عدمه ينعكس في الحياة النفسية لدى الفرد وفي عمليات التكيف لديه، حيث هناك بعض الاضطرابات النفسية قد تكون نتاجا لعدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه وطموحاته ولعل القلق والاكتئاب من تلك الأعراض. فالاكتئاب يعد من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً؛ حيث يصيب الأفراد من مختلف الأعمار، وهو أيضا لا يميز بين الجنسين بالرغم من اختلاف نسبة انتشاره بينهما (Gambrill, 1981).

بالإضافة إلى ذلك نجد أن الاكتئاب من الاضطرابات النفسية التي تصيب الأفراد الثكلى والحزينين والأفراد الذين قهرتهم صعوبات الأيام وضغوطاتها التي ينوء كاهلهم عن حملها، إضافة إلى أولئك الأفراد الذين قهرتهم ذاتهم فصاروا أفراداً متشائمين خائفين (عبد اللطيف، 2002)، فهو يصيب المراهقين وخاصة المثاليين، وهم الأكثر عرضة للإصابة به، مقارنة بهؤلاء الأكثر هدوءاً والأقل إصراراً على



الوصول إلى الكمال (باتريك وشاري، 2007)، كما أنَّ النساء أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب، ولاسيما من المتزوجات وخصوصا اللواتي لا يعملن خارج منازلهن، وينشغلن بأطفالهن وبالبيت، فإنهن يفقدن الإحساس بهويتهن وقيمتهن (درويش، 2003).

تشمل الإصابة بالاكتئاب كل جانب من جوانب حياة الشخص النفسية والاجتماعية والتعليمية،ويؤثر على قدرات الشخص وفاعليته في العمل بحيث يتولد لديهمشاعر الألم والمعاناة ، ولا يتوقف هذا الأثر عليه بل تظهر آثاره واضحة على عائلة المكتئب أيضاوقد يتأثر بها ليس الف رد وحده، لا بل أسرته والمحيطين به وجماعات العمل (عبد اللطيف 2002)، وهي ظاهرة عالمية لا يرتبط بثقافة معينة، حيث تسود في كل المجتمعات ففي الولايات المتحدة الأمريكية تبلغ نسبة المصابين بالاكتئاب حوالي (18) مليون نسمة (كراملينغز، 2002).

2.1 مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة بعد دخولهم الحياة الجامعية حياة تختلف عن تلك التي عاشوها في الثانوية، فيتحمل الطالبفي الجامعة مس ؤولية تعلمه بدرجة كبيرة من مصادر متعددة ومتنوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يقوم بدراستها؛ ولذلك فالتوجهاتالهدفيه التي يتب ناها الطالب لاكتساب المعلومات قد تختلف عن التي يتبناها في المراحل التعليمية السابقة ، بالإضافة إلى أن الكثير من الطلبة يعانون من المشاعر السلبية كما أشير إلى ذلك في دراسة (النبهان والزغول والهنداوي، 2000).

لذلك جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أسباب هذه المشاعر السلبية ومحاولة الكشف عن العوامل التي ترتبط بها ومن هذه العوامل قد تكون التوجهات الهدفية للمسترشد والمرشد، وذلك بأنها تنحصر في اهتمامات غير واضحة - ولعدم وجود دراسات باللغة العربية كشفت عن هذه العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب فمشكلة الدراسة الحالية تتلخص في معرفة العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب.



3.1 أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل نوع من أنواع التوجهات الهدفية والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة؟
2. هل تختلف درجة الاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي؟
3. هل تختلف التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي؟

4.1 أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من نقص الدراسات العربية التي بحثت في الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب – في ضوء حدود علم الباحثة - وتظهر أيضاً الأهمية بسبب تناول موضوع الدراسة الحالية متغيرين مهمين وهما التوجهات الهدفية، والاكتئاب، بالإضافة إلى الفئة العمرية المستهدفة التي تمثل أهم شريحة في المجتمع، وهي شريحة الشباب . فمن الناحية النظرية تظهر أهميتها بأنها تحاول اختبار صدق تنبؤات نظرية التوجهات الهدفية حيث أن من يتبنى أهداف التعلم (التمكن) يتصف بالمشاعر الايجابية ، في حين أن من يتبنى أهداف الأداء، يتصف بالمشاعر السلبية.

أما من الناحية التطبيقية فإنها قد توجه أنظار المرشدين إلى أهمية تطوير أهداف التمكن (التعلم)، والتقليل من أهداف الأداء من أجل تحسين الحالة النفسية للمتعلمين، والحد من المشاعر السلبية لديهم، وكذلك بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على زيادة دافعيتهم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها ، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الاكتئاب وأعراضه وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين وبالعالم.

ومن أهميتها كذلك انه يمكن وضع برامج إرشادية لمساعدة المتعلمين على كيفية وضع أهداف في ضوء قدراتهم و إمكاناتهم المنشودة، بحيث تعود عليهم بالنفع وتساعدهم على تحقيق آمالهم والوصول إلى السعادة والرضا.



5.1 محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة جامعة مؤتة المسجلين للفصل الصيفي من العام الدراسي الجامعي (2008/2007)، وعليه فإن نتائج الدراسة تتحدد بأدواتها وبالعينة والمتغيرات موضوع البحث، ولـ هذا فإن نتائجها ستكون صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

6.1 التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

التوجهات الهدفية: وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيراتوالرغبات والاهتمامات والغايات , التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي، وتنشيطه، واختيار نوعه،وتحديد صيغته ، ومستوى شدته واستمراره إلىحين تحقيق الهدف .وإجرائياً يعرف بالنمط الذي تظهره درجة المفحوص على مقياس أنماط الأهداف المستخدم في هذه الدراسة، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد: أهداف التمكنويشتمل على الفقرات : (2، 5، 8، 9، 11، 16، 18، 21)، وأهداف الأداء – إقداموويشتمل على الفقرات : (1، 4، 7، 10، 13، 15، 19، 22)، وأهداف الأداء – إحجاموويشتمل على الفقرات : (3، 6، 12، 14، 17، 20، 23، 24) (الزغول، 2006، ص 116).

الاكتئاب: حالة من الشعور، ولون من ألوان المزاج، التي تتميز بمشاعر سلبية تتضمن الشعور باليأس والقنوط، وفقدان الاهتمام والمتعة، ولوم الذات والأفكارالانتحارية، والنظرة السلبية للذات وللعالم وللمستقبل (بتروفسكي، وياروشفسكي، 1996؛ والشناوي، 1998)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس "بيك" للاكتئاب (قائمة وصف المشاعر) المستخدم في هذه الدراسة والذي يتكون من (21) فقرة.



الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري:

يرجع مفهوم دافعية الإنجاز إلى عالم النفس موراي (Murray) كونه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز،بوصفه مكوناً أساسيلًمن مكونات الشخصية ، وعرف "موراي" الحاجة الإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للمثابرةمن أجل ا لتغلب على العقبات، والمكافحة لعمل شيء صعب بأفضل وأسرعما يمكن ، وواصل ماكيلاند (Mcclelland) خُطى "موراي" حول دافعية الإنجاز، وعرفها على أنها: ميل مستمر نوعا ما للنجاح ، حيث أن شدة دافع الإنجاز لا تتعلق بالفرد فقط ، بل إن مستوى صعوبة المهمة وأهميتها بالنسبة للمتعلم من أهم المتغيرات التي تحدد هذه الدوافع (Houston, 1985).

ويُعد دافع الإنجاز عاملاً مهمًا توجيه سلوك الفرد وتنشيطه ، ومساعدته في فهم سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، ويعتبر دافع الإنجاز مكونا أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة فضلى (خليفة، 2000).

ومن خصائص دافع الإنجاز أنَّه ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميُّز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرعلى تحديد الهدف والتخطيط لتحقيق الهدف ، والقدرة علىاستكشاف البيئة وهذا ما نجده في أهداف التمكن من أهداف التوجهات الهدفية (الأعسر، 1988).

نظريات فسرت دافعية الإنجاز واتجاهات الأهداف عند الطلبة:

نظرية التوقع-القيمة لصاحبها(أتكنسون "Atkinson):

يرى "أتكنسون" أن إدراكنا للعالم الخارجي ومدى فهمنا لأنفسنا يحددان مستوى الدافعية لدينا ،فمستوى الدافعية يتحدد بعاملين : الأول هو توقعنا لاحتمالية الوصول لهدف ماوالثاني هو مستوى تقييمنا لذلك الهدف ، وبعبارة أخرى فان الدافعية تساوي تفاعل متغيري التوقع والقيمة (الدافعية = التوقع × القيمة)، ويعتقد

"أتكنسون" أن هناك نوعين متصارعين من الدوافع وهما الأمل في النجاح ، والخوف من الفشل ،ويرى بأن الأفراد ذو دافعية الإنجاز المنخفضة، أي الذين يكون لديهم دافع التقرب من النجاح اقل من دافع تجنب الفشل ، فإنهم يميلون إلى اختيار المهمات التي تكون احتمالية نجاحهم فيها مرتفعة جدا ، أو منخفضة جدا ، إذ يكون نجاحهم في المهمات السهلة مضمونا ، ويجنبهم الشعور بالفشل ، ويكون فشلهم في المهمات الصعبة مبرراً من الآخرين ،لأن معظم الناس يفشلون في ذلك ، أما الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، فإنهم يميلون إلى اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة؛ لأنهم ليسوا بحاجة لإيجاد سبب لتبرير فشلهم أو نجاحهم ، وهم على معرفة بقدرتهم العقلية وبما يمكن أن يقوموا به من مهمات (Houston, 1985).

أن الافتراض الأساسي في نظرية "أتكنسون" مؤداه أن دافعية الإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظروف ، وفي ظل أي مهمة روتينية ، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعاً من التحدي الشخصي ، فالتحدي يكمن في المواقف متوسطة الصعوبة أو التي لا يتجاوز احتمال النجاح فيها (50%) نظرا لعدم يقينية الأداء فيها ، حيث تتساوى احتمالية النجاح والفشل (راشد، 2005).

أن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لتجنب الفشل مترابطان ، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح، فسيحاول أداء المهمات التي تكون احتماليـة نجاحهـا مساوية لاحتمالية فشلها ، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية ، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل فسيتجنب أداء المهام الصعبة ، وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة ، حيث يمكن عزو الفشل هنا إلى صعوبة المهمة، وليس إلى الذات (العناني، 2001).

نظرية العزو:

هي إحدى النظريات المعرفية في تفسير الدافعية ، والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله ، فغالباً يتساءل الطالب : لماذا رسبت في الامتحان ؟ ما الخطأ في بحثي؟ لماذا أديت أداءً جيداً في هذا المساق؟

يرى "واينر" أن الفرد عندما ينجح أو يفشل في مهمة ما فانه يعزو ذلك إلى أحد أربعة أسباب هي: القدرة، الجهد، الحظ، وصعوبة المهمة (Houston, 1985)،



وقد أشار واينر "Wiener" إلى أن مصادر العزو تتكون من بعدين هـامين وهمـا : موضع الضبط (داخلي، خارجي)، ومدى الثبات (ثابتة،غيـر ثابتـة) (الفرمـاوي، 2004).

وتأكيدا لذلك يرى هيدر "Heider" انه يمكن عزو السلوك إلـى فئتـين مـن الأسباب: الفئة الأولى هي أسباب داخلية أو خارجية، والفئة الثانية هي أسباب ثابتـة (مستقرة) أو أسباب غير ثابتة (غير مستقرة)، أما الأسباب الداخلية فتشمل صـفات مثل القدرة والجهد والاتجاهات والمزاجية ، أما الأسباب الخارجية التي تـؤثر فـي الفرد ترجع إلى عوامل خارجه عن سيطرته مثل : الحـظ، المهمـة (سـهولتها أو صعوبتها) والمدرس والأسباب المستقرة مثل القدرة ، والأسباب غير المستقرة مثل: الجهد (Houston, 1985).

وانطلاقاً من ذلك يصنف "واينر" كما في (العناني، 2001) الأسـباب التـي يعزوها التلاميذ إلى نجاحهم وفشلهم في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

أ. مجموعة الأسباب الداخلية (عوامل لدى الشخص نفسه، مصدر الضبط) مـع المسببات الخارجية مثل صعوبة المهمة ، اتجاهات المدرس ، الحظ، المساعدة من الآخرين.

ب. مجموعة الأسباب الثابتة أو الدائمة وغير الدائمة (الاستقرار وعدمـه) مثـل القدرة وهي ثابتة، والمزاج من النوع غير الثابت.

ج. مجموعة الأسباب التي تخضع للضبط والتي لا تخـضع للـضبط (القابليـة للسيطرة وعدمها)، فأنت تستطيع أن تتحكم بكمية المساعدة التي تحصل عليها ولكنك لا تستطيع أن تتحكم بكمية الحظ أو المزاج ساعة الامتحان.

وقد بيَّن "واينر" أن أصحاب الدافعية المرتفعة يعزون نجاحهم وفـشلهم إلـى عوامل داخلية وغير ثابتة مثل القدرة والجهد ويتوقعون النجاح في المستقبل ، كمـا أنهم يعزون الفشل إلى نقص الجهد ، ويكونون مدفوعين لبذل جهد أكبر للنجاح فـي المستقبل، أما ذوي الدافعية المنخفضة فإنهم يتجنبون الأعمال المرتبطة بـ الإنجـاز، لأنهم يعزون الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية وثابتة مثل نقص القدرة والحـظ،



ويتوقعون الفشل في المستقبل ، لذلك فان دافعيتهم منخفضة لبذل المزيد من الجهد للنجاح في المستقبل (Houston, 1985).

نظرية التنافر المعرفي:

طور هذه النظرية عالم النفس ليون فستنجر "Leon Festinger" عام (1957)، حاول من خلالها تفسير العلاقة بين اتجاهات ومعارف الأفراد وأنشطتهم السلوكية التي يقومون بها ؛ فهو يرى أن الأفراد يطورون معارف حول أنفسهم وحول العالم المحيط بهم، وتحدث حالة الاتساق أو الثبات المعرفي عندما تكون أراء واتجاهات الأفراد منسجمة مع أفعالهم السلوكية كما في المثال التالي : شخص يعارض التمييز العنصري، ويشارك في الحملات الدعائية ضد التمييز العنصري (الزغول، 2004).

وعليه فإن الدافعية تزداد لدى الفرد للوصول إلى حالة التوازن المعرفي عندما يواجه حالة من عدم الانسجام أو الاتساق بين سلوكه ومعتقداته أو بين سلوكه واتجاهات ومطالب الآخرين.

التوجهات الهدفية:

تعد الأهداف تطلعات وطموحات، يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيماً تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها (الزغول، 2006).

وتقدم التوجهات إمكانية لتحقيق النجاح أو الفشل، حيث أنها دوافع هامة للسلوك ولها تأثير على كل القيم الإنسانية (إن مثلا يقدم خدماته للآخرين قبل ذاته) (موسى، 1981)، فالهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، حيث أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز في كونها توجه انتباهنا إلى المهمة التي ننشدها ، وتحرك الجهد, وتزيد المثابرة، و تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة ، عندما تصبح الاستراتيجيات القديمة غير فعالة ، أي أن تحديد الأهداف يلعب دوراً في حفز السلوك الإنجازي وتحريكه والمحافظة على استمراريته (Lock & Latham, 1990).

تعريف التوجهات الهدفية:

يرى "واينز" أن التوجهات الهدفية تعرف على أنها : نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها " (الزغول، 2006، ص116).

وتعرف التوجهات الهدفية على أنَّها : تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما ، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في مواقف التحصيل المحددة والعامة (الزغول، 2006، ص116).

وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الفرد على انه يخلق إطاراً ينظم تفسيرات الفرد للأوضاع الإنجازية وخبراته فيها، لذا ميَّز المنظرون في مجال التوجهات الهدفية بين نوعين من الأهداف (أهداف التمكن، وأهداف الأداء) (Ames & Archer, 1987)، أما "آمز" (Ames, 1992) فقد صنفها على أنها: (أهداف التعلم) وأهداف الأداء.

كما أن نيكولس (Nicholls, 1984) صنفها على أنها أهداف الانهماك بالمهمة مقابل أهداف الانهماك بالذات ، يتصف من يتبنى أهداف الانهماك بالمهمة بأنهم أكثر اهتماما بإتقان المهمة الموكولة لهم من غيرهم وغير مبالين بمقارنة أدائهم مع غيرهم، في حين يتصف من يتبنى أهداف الانهماك الذات على أنهم أكثر انشغالاً بأنفسهم حيث أهدافهم موجهه نحو الأداء وليس نحو التعلم ، ويحاولون إظهار أنفسهم على أنهم أكثر ذكاءَ وتفوقاً من الآخرين، بالإضافة إلى ذلك أشار أصحاب نظريات الأهداف إلى أن أهداف الأداء أهداف مركبة ، ويمكن أن تتكون من نزعتي الإقدام والتجنب.

ويشير "نيكولس وباتشنك ونولن" (Nicholls, Patashnick. & Nolen, 1985) إلى أنَّ الطلبة يتبعون ثلاثة أنواع من الأهداف هي الأهداف الموجهة للمهمة،

والأهداف الموجهة للانا وأهداف تجنب العمل ، ويتصف الطلاب الذين يتبنون الأهداف الموجهة للمهمة في كونهم أكثر اهتمام في اكتساب الإتقان أو الكفاءة ، أمَّا الطلاب الذين يتبنون الأهداف الموجهة للأنا فيتصفون بأن لديهم كفاح لإظهار التفوق على الآخرين وإظهار قدرة أكبر، في حين يتصف الطلاب الذين يتبنون أهداف تجنب العمل محاولة عدم العمل بجد.

أما "دويك " (Dweck ,1986) فترى أنه يوجد لدى الطلبة عادة فئتين رئيستين من الأهداف هما الهدف التعليمي والهدف الأدائي، ويهدف الطالب المتبني للهدف التعليمي إلى شيئين هما: تحسين الاداء، والتعلم من اجل التعلم لذاته ، والبحث عن المواقف التي تشكل تحديا بالنسبة لهم كما أنه يثابر عند مواجهة الصعوبات ولا يستسلم بسرعة، أما الطالب المتبني للهدف الأدائي فيهدف إلى التركيز على كيفية حكم الآخرين عليه، والرغبة بالظهور بالذكاء، ومحاولة تجنب وصفه بأنه غير قادر أو غير مؤهل.

لقد بينت "دويك " في أبحاث عديدة أجرتها حول الاستكانة (الخنوع والاستسلام) في الوسط المدرسي، أن الأطفال المثبطين يشعرون بالمسؤولية فيما يتعلق بالنجاح والفشل ، وبأنهم أكثر ميلا لعزو أدائهم إلى قدراتهم الفطرية بعكس غيرهم (ليري، 2000)، بالإضافة لذلك فقد أشارت "دويك وليجيت" إلى أن المتعلمين يتبعون هدفين متبادلين وهما أهداف الأداء أو أهداف التعلم؛ ففي اتجاه أهداف الأداء يسعى المتعلمون إلى اكتساب حكم مفضل على كفاءتهم ، في حين أن الطلاب الذين يتبعون أهداف التعلم أكثر اهتماماً باكتساب الكفاءة ، يتصف هؤلاء الطلبة بزيادة كفاءتهم والاهتمام باكتساب الكفاءة حيث يبذلون الجهد ويشعرون بالسعادة والفخر ، أما الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء فهم يختارون المهام السهلة حتى يتجنبوا الحكم بعدم الكفاءة وذلك لأنهم يهتمون بحكم الآخرين ، ويسعون للحصول على الرضا والإعجاب منهم (Dweck & Legget, 1988)، وبالمقابل نجد أن الطلبة ذوي أهداف التعلم يتصفون بالاستقلالية واتخاذ القرارات ، ويختارون الأعمال التي فيها نوع من التحدي ويبذلون الجهد لتحقيقها ولا يبالون بحكم الآخرين (Schunk, 1991).

لقد أشار "سيفرت" إلى أن الطلاب الذين يتبنون أهداف الانهماك بالمهمة في كونهم يشاركون في التعلم لاكتساب المعرفة وتنميتها ، وهم الطلاب الأكثر احتمالاً للاعتقاد بان الجهد هو سبب النجاح أو الفشل وينظرون للمشاكل الصعبة على أنها نوع من التحدي ، وأشار "سيفرت" كذلك إلى أن الطلاب ذو ي الإتقان المرتفع والمنخفضي الأنا يمتلكون مدركات أعلى لقدرتهم، في حين أن الطلاب المنخفضي المهمه والمنخفضي الأنا كانت لديهم مدركات أدنى لقدراتهم (Seifert, 1995).

وبناءًعلى ما سبق يمكن القول أن أهداف التعلم تسمى أحيانا أهداف التمكن وأحياناً أهداف الانهماك بالمهمة، و أهداف البحث عن النمو، أما أهداف الأداء فيشار إليها أحياناً على أنها أهداف الانهماك بالذات أو الأنا ، وأهداف البحث عن الإثبات، وتتصل أهداف التعلم بما يفترض بمجموعة ايجابية من العمليات مثل : المثابرة في مواجهة العقبات الدراسية، وزيادة الاستمتاع بالعمل ، أما أهداف الأداء فيفترض أنها ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات مثل : التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، والمعالجة السطحية للمواد الدراسية، وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل.

لقد وسع "ايليوت" (Elliot) مفهوم الأداء ليتكون من بعدي الإقدام والتجنب، وذلك على النحو الآتي: أهداف تمكن، أهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء –تجنب، فأهداف التمكن هي : الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن يطور ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهمات التي يملكها ، وإتقان المهمة التي ينشدها ، بينما أهداف الأداء – إقدام فهي الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن ينافس الآخرين، ويعمل على نيل استحسانهم وإعجابهم والتفوق عليهم،إذ أن من يتبنى هذه الأهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة ، وأخيرا أهداف الأداء-تجنب فهي الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها التركيز على تجنب عدم الكفاءة ، وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك، وأن من يتبنى مثل هذا النوع من الأهداف يدرك أن كفاءته منخفضة (الزغول، 2006).

ويقترح كوفنجتن (Covingten) انه يوجد ثلاثة أنواع من الدافعية وهي : أنواع التوجهات الهدفية الثلاثة :التوجه الاتقاني (Mastery-Oriented)، وتجنب الفشل (Failure Avoiding)، وتقبل الفشل (Failure Accepting)، ويرى أن الطلبة

ذوو التوجه الاتقاني (Mastery-Oriented) يميلون إلى تقدير النجـــاح ويــرون أن القدرة يمكن تحسينها ، ويركزون على الأهداف التعليمية من أجل زيادة مهــاراتهم ، فهم لا يخشون الفشل ، كما أنهم يعزون نجاحهم إلى قـــدراتهم، ويتعلمـــون بـــسرعة ولديهم ثقة عالية بأنفسهم ، ويتقبلون التغذية الراجعة ،ويتطلعون بشغف إلى الـــتعلم ، هذه العوامل تؤدي إلى المثابرة والتعلم الناجح ، أما الطلبة ذوو التوجه لتجنب الفشل (Failure Avoiding)، فيميلون إلى امتلاك وجهة النظر الكامنة للقدرة، ويـــضعون لأنفسهم أهدافاً أدائيةً، ويفتقدون بقوة إلى الإحساس بالكفاءة وقيمة الذات بمعزل عن أدائهم، وبعبارة أخرى فهم يشعرون بأنهم أذكياء بناءً على درجاتهم في آخر اختبار ، فهم لا يطورون إحساساً قوياً للكفاءة الذاتية، ولكي يشعروا بالكفاءة يتوجب علـــيهم حماية أنفسهم (ذواتهم) من الفشل، وهؤلاء الطلبة يعزون فشلهم إلى ضعف القـــدرة، والتي يعتقدون بأنها خاصة وثابتة، ويتبنون استراتيجيات تجنبية للتخلص من حـــدة فشلهم، مثل: جهد زائف أو يظهرو ن عدم اهتمامهم، أو يـــضعون لأنفـــسهم أهـــدافا منخفضة جدا أو مرتفعة بشكل غير واقعي أما الطلبة ذوو التوجه نحو تقبل الفشل (Failure Accepting)، فإنهم نتيجة لتكرار خبرات الفشل وعدم قدرتهم على تجنبها وتبريرها فإننا نجدهم يميلون إلى الشعور بعدم الكفاءة ، ويضطرون إلى ا لقبـــول أو الاعتراف به، ويتدهور لديهم الإحساس بقيمة الذات ، والكفايـــة الذاتيـــة ويعـــزون مشكلاتهم إلى قدراتهم المنخفضة بحيث لم يعد بإمكانهم حماية أنفسهم مـــن الأمـــر الواقع (البيلي والعمادي والصمادي، 1998).

يحاول معظم الطلبة تفسير فشلهم لأنفسهم إما بسبب نقص الجهـــد أو قلـــة المعلومات فهم يركزون على استراتيجيات فعَّالة للنجاح والإتقان في المرات القادمة، ولكن تظهر أعظم المشكلات عندما يعزون الطلبة فشلهم إلى أسباب مستقرة وغيـــر قابلة للسيطرة وخارجة عن إرادتهم وغير قابلة للتغيير ، ويستسلمون للفشل ويبـــدو عليهم الاكتئاب والتشاؤم ، وينظرون إلى أن ذاتهم بصورة منخفضة وإنهم يمتلكـــون عدم الكفاءة (Ames, 1992)، وهكذا فإن السعي وراء الإثبات (هدف الأداء) منبئـــاً بدلالة كبيرة بالاكتئاب والقلق وخاصة القلق الاجتماعي ، والخوف من الفـــشل والقلق من المواقف الغريبة ، بينما كان السعي وراء النمو (هدف التعلم) منبئاً بدرجة



متدنية من مشاعر القلق والاكتئاب ، ويتصف الأفراد الباحثون عن الإثبات (هدف الأداء) بأنهم أولئك الذين لديهم حاجة قوية لإنشاء قيمتهم الأساسية وإثباتها ، ويظهرون ميلاً مصاحباً لتقييم المواقف الصعبة أو الفذة كاختبارات لقياس قيمتهم الأساسية، أما الباحثين عن النمو (التعلم) فيتصفون بان لديهم حاجة قوية لتحسين وتطوير قدراتهم وإدراك إمكاناتهم (دويك، 2006).

ويتصف الطلبة الذين يعزون فشلهم إلى انخفاض القدرة واعتقادهم بان القدرة محددة وثابتة أكثر ميلاً للإصابة بالاكتئاب والتبلد والاستسلام ،وبذلك فإن دور المدرس هو منع انتقال بعض الطلبة ذوو التوجه لتجنب الفشل من أن يكونوا من النوع ذي التوجه نحو تقبل الفشل عن طريق مساعدتهم في البحث عن أهداف جديدة وأكثر واقعية، فبعض الطلبة بحاجة إلى مساندة معنوية لتحسين صورة الذات لديهم ومحاولة تغيير أفكارهم حول معتقداتهم عن أنفسهم وبتزويدهم استراتيجيات فعالة تساعدهم على التعلم (البيلي واخرون، 1998).

الاكتئاب:

يعتبرالاكتئاب مرض العصر ،إذ أن عصرنا الحاضر يعرف بعصر الاكتئاب والتوترات النفسية (الحجار، 1989)، فمن منا لم يمر بلحظات قاسية عانى خلالها مشاعر من الأسى والحزن على تلك الآمال، والفرص الضائعة التي كان من الممكن أن يحقق من خلالها أهدافه وطموحاته، أومن منا لم يعاني من وفاة عزيز.....الخ. هذا بالإضافة إلى أن الصعوبات والضغوطات الاجتماعية التي تواجه الفرد المكتئب فهي تشكلمشكلة أساسية لديه ، خاصة عندما تسيطر عليه الحالة الوجدانية المرتبطة بالاكتئاب من جهة وعندما يتعامل مع الغرباء من جهة ثانية ، الأمر الذي يثير إزعاج أسرته ورفاقه وأقاربه بسبب ميوله الشديدة للاعتماد عليهم ، إضافة إلى تمتعه بحساسية شديدة رافضة ومقاومة لأي توجيه (عبداللطيف، 2002).

يتسمالمكتئبون بعدم الايجابية في المواقف الاجتماعية، والصعوبة الشديدة في إقامة علاقة جديدة ، فهم أقل من غيرهم تفاعلاً، وتبادلاً سواء تعلق ذلك بحجم الكلام أو الأفعال المطلوبة في مثل هذه المواقف ، أو ملاءمتها لمواقف التفاعل وطبيعة العلاقة الاجتماعية ، فالمكتئبيتصف بالجمود، والتصلب، والافتقار



المهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح والتفاعل ، والتعرض في مواقف التفاعل لكثير من الإحباطات ومشاعر التعاسة بسبب حساسيته الشديدة للرفض والتجاهل (فايد، 2001).

كما يتعرض الأشخاص المتشائمون بسهولة للاكتئاب أكثر من الأفراد المتفائلين، ذلك لأنهم يميلون إلى تفسير الأحداث السيئة بأنها دائمة ويرون عدم الأمل في التخلص منها ، فهم دائماً يلومون أنفسهم بعكس الأفراد المتفائلين (كراملينغز، 2000).

وإذا ما سألنا فردا مكتئبا عن مشاعره التي مر بها خلال الأزمات، فإننا نلاحظ اختلاط شعوره بالحزن والأسى والبكاء بأعراض أخرى مثل : اضطراب النوم والأرق والتشاؤم واليأس من المستقبل وبات نتاجه النفسي والاجتماعي عبئاً ثقيلاً عليه وعلى المجتمع والمحيطين به ، حتى أن أعماله الروتينية باتت جهداً لا يمكن تحمله (عبداللطيف، 2002).

تعريف الاكتئاب:

يعرف "ولمان" (Wolman, 1973) الاكتئاب على أنه مشاعر من عدم القدرة وفقدان الأمل والشعور بعدم الكفاءة والحزن، وعرفه معجم علم النفس المعاصر بأنه حالة انفعالية تتميز بالاعتمادية وبمواقف انفعالية سلبية ، وتظهر على الشخص المصاب بالاكتئاب مظاهر الحزن والقلق ولوم الذات وانخفاض الدافع ، ويمكن أن تصل به الحال إلى الانتحار (بتروفسكي وياروشفسكي، 1996).

أما (الشناوي، 1998) فيعرف الاكتئاب بأنه اختلال في الحالة المزاجية ، تؤدي بالفرد إلى الشعور بالحزن والتشاؤم، والنظرة السلبية للذات وللعالم وللمستقبل، في حين يعرفه انجرام (Ingram) بأنه اضطراب مزاجي أو وجداني , ويتسم ذلك الاضطراب بانحرافات مزاجية تفوق التقلبات المزاجية الأخرى" (فايد، 2001).

أما في المصطلحات الطبية فيعرف الاكتئاب بأنه مرض خطير يحدث تغيرات في الذاكرة، والتفكير، والمزاج، والجسد ، والسلوك، وهو إحدى المشكلات الطبية الأكثر شيوعا في الولايات المتحدة والعالم (كراملينغز، 2002)، ويرى هامن وجوتلب (Gotlib & Hammen) أن الاكتئاب عبارة عن حالة مزاجية سلبية ترتبط



بعدد من الأعراض والخبرات وزملة أعراض ، وأشارا إلى أن مدة الاكتئاب قد تتراوح من حالات طبيعية تستغرق لحظات أو أيام إلى خبرات مزاجية اكتئابية يعبر عنها بزملة أعراض تتمثل بما يعرف المزاج الاكتئابي (إبراهيم، 2006).

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن النظر إلى الاكتئاب على انه حالة انفعالية تمتاز بالتقلب في المزاج ،والشعور بالتعب واليأس ،والشعور بالآلام ، وفقدان الشهية والمتعة، والإحساس بعدم القيمة أو الجدوى، والميل إلى التخلص من الحياة.

العلامات والأعراض المميزة للاكتئاب:

لقد حدد الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-IV) الأعراض المميزة للشخص المكتئب، بحيث يعتبر مكتئباً إذا ظهرت عليه خمسة أعراض على الأقل من الأعراض التالية لمدة لا تقل عن أسبوعين (Chiacchio, 2002):

1- المزاج الحزين.
2- انخفاض الاهتمام والاستمتاع بالنشاطات.
3- اضطرابات الوزن.
4- اضطرابات النوم.
5- اضطرابات الأكل.
6- فقدان الطاقة والنشاط.
7- الشعور بالذنب ولوم الذات.
8- تناقص القدرة على التركيز والتردد في اتخاذ القرارات.
9- الأفكار الانتحارية.

أما نسبة أعراض الاكتئاب في المجتمع الأمريكي تتراوح ما بين (13-20%)من السكان ، ومن هؤلاء هناك (7%)يعانون من حالات اكتئاب شديدة ، وهذا يشمل العديد من دول العالم ، وقد يكون المعدل في العالم العربي ضمن الحد الأدنى، بسبب الروابط الاجتماعية والتقاليد، وتعاليم الدين الإسلامي (سرحان والخطيب والحباشنة، 2001). وترجع أسباب تزايد هذه النسب في المجتمعات غير العربية وغير الإسلامية إلى عوامل عدة كما ورد في (باتريك وشاري، 2007) منها:

1- ارتفاع نسبة الطلاق بين الوالدين.

2- الظروف الحياتية القاسية.

3- فقدان احترام النفس.

4- التعرض للاعتداء سواء أكان جسديا أم لفظيا أم جنسيا.

5- الفشل في الحياة.

6-التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية (العوامل الوراثية: أن يرث الفرد الحساسية المفرطة، والبيئية: أن يقلد الفرد الآخرين المكتئبين من أسرته).

7-افتقاد الفرد لوسائل الدعم والحماية الأسرية والاجتماعية، التلوث البيئي، المخدرات.

8- ضعف الوازع الديني أو الأخلاقي أو الروحي.

وبخصوص علاج الضغوط والاضطرابات النفسية ولا سيما الاكتئاب منها فقد أشار "هيجنز واندلر" (Higgins & Endler) كما ورد في (فايد، 2001) إلى وجود ثلاثة أساليب أو عمليات للتعامل مع الضغوط ومن بينها الاكتئاب وهي:

1-أسلوب التوجه الانفعالي: ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد وتنعكس في أسلوبه بالتعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والغضب واليأس والعدوان، وهذا ما يقصد به التفريغ الانفعالي.

2-أسلوب التوجه نحو التجنب: ويقصد به الانسحاب من الموقف ، ويطلق على هذا الأسلوب – أيضاً أسلوب الإحجام في التعامل مع المواقف الضاغطة ، وهذا ما يقصد به الأسلوب الهروبي.

3-أسلوب التوجه نحو الأداء : وهو المحاولات السلوكية التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية ، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة ، والاستفادة من الخبرات السابقة، واقتراح البدائل واختيار أفضلها، ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة ، وهكذا يبدو أن خبرات الرفض، وفشل العلاقات بالآخرين ، ينشأ عنها هيكل أو صيغة معرفية تدور حول الفشل والخوف من فقد الآخر ، الأمر الذي تنشط معه مشاعر العجز وعدم القيمة والأهمية، وهذا ما يقصد به الأسلوب العقلاني.

النظريات المفسرة للاكتئاب:

هناك ثلاثة اتجاهات نظرية تناولت موضوع الاكتئاب وحاولت كل منها تفسير هذه الظاهرة انطلاقاً من الافتراضات التي تستند إليها، ومن هذه الاتجاهات : النظريات التحليلية، النظريات السلوكية، النظريات المعرفية، وفيما يلي عرض موجز للافتراضات الأساسية لكل منها:

النظريات التحليلية:

اتفق علماء النفس مع وجهة نظر فرويد في أن الاكتئاب ينشا عن فقدان الأنا على المستوى الشعوري في القيام بوظائفها في التوفيق بين مطالب الهو والانا الأعلى، حيث توجه مشاعرالغضب والعدوانية نحو الذات ، ورغم هذا الاتفاق يختلفون في تحديد الدوافع المثيرة والمحيطة للغضب (Gambrill, 1981).

ويتفق كثير من العلماء على أن التفسير التحليلي للاكتئاب يعتمد على فكرة الربط بين الفقدان والاكتئاب ، إذ أن الفقدان يتم ا لشعور به، وترافقه مشاعر الذنب والشعور بالتخلي أو الهجر . وبكلمات أخرى، يمكن القول أن الذنب قد ينتج عن الاستجابة لخليط من المشاعر التي توجد لدى الفرد تجاه الآخر ولكن عندما يختفي الآخر ويذهب فان الفرد يخبر إحساساً بالفراغ. أن فكرة الفقدان في تفسير الاكتئاب ليس بالضرورة أن يكون فقدانا حقيقياً ، فقد يكون فقداناً متخيلاً لموضوع محبوب ، عن طريق الموت ، أو الانفصال أو الرفض أو حتى رمزياً من خلال فقدان بعض المثل أو المجردات (إبراهيم، 2006).

النظريات السلوكية:

تحاول هذه النظرية تفسير الاكتئاب أساسا في ضوء التعميم المفرط للمنبه والاستجابة، فالفرد المكتئب يبالغ في الاستجابة ، مثال ذلك أنه يفقد الاهتمام بمدى واسع من الأنشطة، ويفقد الشهية ويقل اهتمامه بالجنس ، وينخفض تقديره لذاته ، رداً على منبه معين، أو فقدان وظيفة مثلاً، وفي وقت مبكر من عام (1953) فسر "سكنر" **(Skinner)** ولازاروس" **(Lazarus)** الاكتئاب بأنه نتيجة لانخفاض التدعيم الايجابي، فالناس المكتئبون وفقا لهذه النظرية ينسحبون من الحياة ؛ لأنهم ليس لديهم حوافز ليكونوا أكثر نشاطاً (إبراهيم، 2006).



وبهذا المنطلق فانالاكتئاب ينشا لنقص التعزيز أو انخفاض التدعيم الايجابي أو عدم ملائمة السلوك للموقف الذي يتفاعل معه الفرد، وهذا يعني أن حالة الاكتئاب تنتج عن انخفاض الثواب المرغوب فيه . وبعبارة أخرى، فالاكتئاب يحدث نتيجة مجموعة من العوامل التي تتضمن انخفاض تفاعلات الفرد الايجابية مع بيئته ، وزيادة معدل الخبرات السلبية أو التفاعلات السلبية مع بيئته (Bellack, Herson and Kazdin, 1985 & Person , Davidson and Tankin , 2001).

والاكتئاب يعتبر حالة تتميز بخفض في النشاط الذي يلي سحب أو فقد مدعم كبير ومعتاد،وبمجرد وجود السلوك الاكتئابي فيتم تدعيمه بالانتباه والتعاطف (فايد، 2001). وتشير نظرية العجز المتعلم إلى أن الأفراد حينما يجدون أنفسهم في ظروف لا يستطيع سلوكهم فيها أن يحدث تغييراً في أحداث سيئة فيؤدي هذا إلى الاستسلام والعجز والسلبية (Harvery, 1981).

لقد اقترح ابرامسون وزملاؤه (Abramson et. al.,) تعديلاً رئيسياً لنظرية العجز المتعلم،مركزين على العالم الداخلي للشخص المكتئب من حيث ميله إلى عزو الخبرات غير السارة إلى عوامل داخلية ، وعزو الأحداث السارة إلى عوامل خارجية (غانم، 2004).

النظريات المعرفية:

يرى أنصار النظريات المعرفية أمثال (Beck & Ellis) أن أسباب الاكتئاب تعزى إلى مدركات الشخص ، فالمدركات السلبية أو غير الواقعية الناتجة عن سوء تفسير الخبرات تؤدي إلى ردود أفعال وسلوكات مضطربة (الشناوي، 1994).

ويرى بيك "Beck" بأن الأفراد المكتئبين يميلون إلى تفسير خبراتهم ضمن حدود الحرمان والانهزام ، والأفكار السلبية التي تدعى بالثالوث المعرفي السالب وهي: النظرة السلبية للذات، وللعالم وللمستقبل (غانم، 2004).

وأوضح "بيك" كذلك أن الاكتئاب ينشأ بسبب تعرض الفرد لخبرات سلبية بحيث يكون حساسا لها بدرجة كبيرة وتترك آثارا سلبية عليه كفقدان احد الوالدين ، بحيث أن هذه الخبرات السلبية تؤهله للاستجابة المفرطة كلما صادف مو قفا مشابها



للموقف السلبي، ولا يرى الأمل في النجاة منه وبذلك يشعر بالنقص ويتدنى مفهوم الذات لديه (Person, Davidson & Tankin, 2001).

وتختلف الصياغات المعرفية للاكتئاب عن النظ ريات السلوكية الأخرى في جانبين مهمين (إبراهيم، 2006):

الأول:انه في حين تركز النماذ ج السلوكية لتفسير الاكتئاب على السلوكيات الظاهرة، تؤكد الصياغات المعرفية على أهمية السلوك الضمني ،مثل الاتجاهات ، والعبارات الذاتية والصور والذكريات والمعتقدات.

الجانب الثاني: هو أن المناحي المعرفية لتفسير الاكتئاب تعتبر المعارف اللاتكيفية واللاعقلانية، والتشوهات المعرفية بأنهاهي السبب في الاضطراب ، أي أن المشاعر السلبية ونقص الدافعية والأعراض البدنية والسلوكية الاكتئابية الأخرى ينظر لها بأنها مظاهر ثانوية تنتج عن المعارف اللاتكيفية.

2.2 الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، فقد تم الحصول على العديد من الدراسات ذات الارتباط المباشر أو غير المباشر بموضوعها، وعليه فسيتم التعرض إلى الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية ومنها:

أجرى كل من بوفارد وبوزفرت وفيزيو ولاروش (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouuche, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التوجهات الهدفية (أهداف التعلم)على الكفاءة الذاتية و الإنجاز الأكاديمي، على عينة بلغت (702) طالبا وطالبة، منهم (463) طالبة، و(239) طالبا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التوجهات الهدفية (أهداف التعلم) وكلاً منالكفاءة الذاتية و الإنجاز الأكاديمي،بالنسبة للجنسيين ،وأظهرت النتائج كذلك اهتمام الطلبة العالي بالتعلم والأداء التحصيلي.

وأجرى "سيفرت" (Seifert, 1995) دراسة مقارنة هدفت إلى اختبار أثر أهداف الأنا (أهداف الأداء) والأهداف الموجهةنحو المهمة (أهداف التعلم أو

الإتقان)، وتكونت العينة من (79) طالبا من طلاب الصف الخامس، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتبنون الأهداف الموجهة نحو المهمة يشاركون في التعلم لاكتساب المعرفة وتنميتها وهم الطلاب الأكثر احتمالاً للاعتقاد بأن الجهد هو سبب النجاح أو الفشل والنظر للمشاكل الصعبة بأنها نوع من التحدي، وأشار إلى أنَّ الطلبة ذوالإتقان المرتفع والمنخفضي الأنا يمتلكون مدركات أعلى لقدرتهم، في حين أن الطلاب المنخفضي المهمة والمنخفضي الأنا كانت لديهم مدركات أدنى.

وأجرى كل من هاراكيويكز، بارون، توير، وكارتر واليوت (Harackiewics, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التوجهات الهدفية بالتحصيل، تكونت عينة الدراسة من (355)طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ايجابية بين أهداف التمكن (الإتقان) من حيث الاهتمام بالمنهج والمساق، مقارنة مع أهداف الأداء التي أظهروا أفرادها فروقاً إيجابية من حيث الاهتمام بالدرجات.

وأجرى هاراكيويكز وبارون وتوير واليوت (Harackiewicz, Barron, Taur, Elliot, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط أهداف التمكن بكل من علم النفس والمساقات الأخرى، على عينة بلغ عدد أفرادها (471) طالباً وطالبة، منهم (152) طالب، و(319) طالبة، وأظهرت نتائجها أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابا بكل من الاهتمام بالمساق،ولم ترتبط بكل من التنافس، والمعدل الفصلي، أما أهداف الأداء- إقدام فقد ارتبطت إيجاباً بكل من: التنافس،والعلامات النهائية، ولم ترتبط بكل من: الاهتمام بالمساق، والمعدل الفصلي، في حين أنَّ أهداف الأداء- تجنب ارتبطت سلبا بكل من متغيرات الاهتمام بالمساق والعلامات النهائية.

وأجرى ماكغريغور واليوت (McGregor & Elliot, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على النمط التنبؤي لكل نوع من أنواع التوجهات الهدفية، على عينة بلغت (150) فرداً، منهم (68) ذكوراً، و(82) إناثاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة نمطا تنبؤيا مختلفا لكل نوع من أنواع الأهداف، فقد تنبأت أهداف التمكن بعدة عمليات إيجابية مثل الرغبة في التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحانات، ولم ترتبط بالعمليات السلبية، بينما تنبأت أهداف أداء- إقدام بعمليات إيجابية محددة مثل :



الرغبة في التحدي ،والطموحات المتعلقة بالدرجات ، وارتبطت بـبعض العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد،

أما أهداف أداء – تجنب فقد تنبأت بالعديد من العمليات السلبية مثل : الشعور بالتهديد والقلق الناتج عن الاختبار.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجهات الهدفية ، أن الدراسات أجمعت على ارتباط أهداف التمكن بالعمليات الإيجابية مثل : المثابرة والتحدي،عكس أهداف الأداء التي تنبأت بالعمليات والمشاعر السلبية مثل : الاهتمام بالدرجات والرغبة بالتفوق إرضاءً للآخرين.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الاكتئاب ومنها التالي:

أجرى (الأنصاري، 1998) دراسة هدفت إلى تقنين مقياس بيك لاكتئاب على البيئة الكويتية،على عينة بلغت (1129) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية،وأشارت النتائج إلى أن المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية واشتقاق معايير الأداء عليه يصلح للاستخدام في البيئة الكويتية، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس بالنسبة للاكتئاب.

وأجرى كل من (النبهان والزغول والهنداوي ، 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجود خبراتي القلق والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة والعلاقة بينهما ، على عينة قوامها (926) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات ، والسنوات الدراسية، وأظهرت النتائج أن مشاعر الاكتئاب ظهرت بشكل عام على (87%) من أفراد العينة، بينما وجد أن (29%) من أفراد العينة يعانون بشكل متوسط من الاكتئاب وان (40%) من أفراد العينة يظهرون مشاعر مرتفعة من الاكتئاب ، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب تعزى لتفاعل الجنس والتخصص الدراسي ، إذ أظهرت الطالبات في التخصصات العلمية مستوى أعلى من الاكتئاب مقارنة بالذكور.

أما جانييت، دانه، رافيل، وبروس (Janet, Dannah, Rafael, Bruce, 2001) فقد أجروا دراسة كان الهدف منها معرفة أثر اللامبالاة من آثار سلبية على التكيف واللاحقة وما تقوده من مشاعر القلق والاكتئاب وقد بلغت عينة الدراسة (112)



طفلا من أطفال الروضة (مرحلة ما قبل المدرسة)، منهم (55) ذكور، و(57) إناث من أطفال الروضة، وقد أظهرت نتائج الدراسة بعد (5) سنوات بأن اللامبالاة في الروضة توقعت أعراضا اكتئابية تتعلق بالذات وبالتكيف.

يلاحظ أن الدراسات في هذا المجال تناولت علاقة الاكتئاب بالجنس كما يلي:

إن بعض الدراسات طبقت على طلبة المدارس مثل دراسة (Jannet et. al., 2001) على عينة بلغت (112) طفلاً، وأشارت النتائج إلى أن اللامبالاة لها أثر في الأعراض الاكتئابية المتعلقة بالذات وبالتكيف ، أما دراسة (الأنصاري، 1998) التي طبقت على طلبة المدارس الثانوية فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الاكتئاب تعزى للجنس.

في حين أن دراسة (النبهان وآخرون، 2000) التي طبقت على طلبة جامعة مؤتة، أظهرت نتائجها وجود فروق في الاكتئاب تعزى للجنس حيث كان لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

ثالثا: الدراسات التي بحثت العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب:

بالرجوع إلى الأدب السابق فقد ظهر في حدود علم الباحثة – عدم تناول هذا الموضوع من قبل الباحثين العرب ، وعليه فسيتم هنا مراجعة الدراسات الأجنبية فقط.

فقد أجرى دكمان (Dykman, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب على عينة بلغ عدد أفرادها (370) طالباً وطالبة في مساق علم النفس ، وأشارت النتائج إلى أن أهداف البحث عن النمو (أهداف التمكن) تتنبأ بمشاعر القلق والاكتئاب ، على العكس من أهداف البحث عن الإثبات (أهداف الأداء) التي تنبأت بمشاعر القلق والاكتئاب.

وأجرى نيزك (Neziek, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين التكيف والقلق، وعلى عينة قوامها (123) مشارك، وأشارت النتائج بالنسبة لاحترام الذات وقياسات الثالوث المعرفي لـ (بيك)، إلى أن هناك تباين للتكيف بقوة مع الأحداث السلبية والايجابية بالنسبة للمكتئبين مما هو لدى غير المكتئبين ، وارتباط



القلق إيجابا مع التكيف والتباين الايجابي مع الأحداث الايجابية، مقارنة بالإحـــداث السلبية بحيث أن التباين كان قوياً.

وأجرى كل من دكسون وماكليود (Dickson & Macleod, 2004 A) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة القلق بالاكتئاب، وأهــداف الأداء – إقــدام، وأهــداف الأداء- تجنب. بلغت عينة الدراسة (144) طالباً وطالبـــة مــن فئـــة المــراهقين، وأظهرت النتائج أنالقلق كان متصلاً مع أهداف الأداء-تجنب، وليس مع أهــداف الأداء-إقدام، وأظهرت النتائج كذلك أنالاكتئاب كان متصلاً مـــع أهــداف الأداء-إقدام، ولم يتصل مع أهداف الأداء – تجنب.

وأجرى كل من دكسون وماكليود (Dickson & Macleod, 2004 B) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة كلاً من القلق والاكتئاب بالأهــداف (أهــداف الأداء-إقدام، وأهداف الأداء-تجنب)وعلاقة ذلك بـ التخطيط للوصول إلى هدف مـــا، علـــى عينة بلغت (112) مشاركا من مدرستين ثانويتين في بيرث متوسط أعمارهم تراوح بين (16-18) سنة،وأشارت النتائج إلى أن الأفرا د الذين يخططون لأهــدافهم قــد ظهروا مستويات عالية من الرضا والارتياح ، وإنهم أكثر ميلاً للتخطـــيط لأهــداف حياتهم،وأظهرت النتائج كذلك أن المراهقين ذوي الاكتئاب المرتفع تقدموا بقليل من أهداف الأداء-إقدام، ومزيدا من أهداف الأداء-تجنب، وأقل تحديدا فـــي التخطـــيط لأهداف حياتهم.

أما لتلي (Little, 2004) فقد أجرى دراسة هدفت إلى اختبار أثر كـــل مـــن الجنس والعلاقات البينشخصية و التوجهات الهدفية والضغوطات الأكاديمية وتوقعاتها بالأعراض الاكتئابية، على عينة قوامها (129) مراهقاً ومراهقة. وأشارت النتـــائج إلى وجود علاقة ايجابية بين (الضغوطات الأكاديمية والتوجهـــات الهدفيـــة) مـــع الاكتئاب بالنسبة للإناث أعلى منها عند الذكور، ووجود علاقة ايجابية بين التوجهات الهدفية والأعراض العدوانية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

أجرى كل من سيرفيلو ،ادوارد، مورينو، فلدوري، الونسو،اجليسيا ودوميان (Cervellow, Eduard, Moreno, Villodre, Alonoso, Iglesias & Domain, 2006) دراسة هدفت إلى اختبار دور التوجهات الهدفيةوالمنـــاخ الـــد افعي والمـــزاج فـــي



المشاركة اللامنهجية في حصص التربية الرياضية على عينة بلغ عدد أفرادها (603) منهم (292) رياضيا و(311) غير رياضي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين المزاج والتوجهات الهدفية في المشاركة اللامنهجية في النشاط الرياضي.

كما أجرى سدريدز (Sideridis, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة أهداف الأداء – تجنب، بالاكتئاب، والذات، والعاطفة، وقد بلغت عينة الدراسة (104) طالبا من طلاب صفوف الخامس والسادس من مجتمع الدراسة المكون من (900) طالب وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين أهداف الأداء – تجنب والتوتر والاكتئاب والذات والعاطفة.

كما أجرى اكن (Akin, 2008) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية و التوجهات الهدفية والاكتئاب، على عينة بلغت (646) طالبا منهم (331) ذكورا و(315) إناث من جامعة سكاريا في تركيا ، وكان متوسط أعمارهم من (17-22) سنة، واستخدم مقياس (2 × 2) وهو مقياس مكون من (26) فقرة يتم الاستجابة عليها بالاختيار من سلم متدرج من الا جابات حسب تدريج ليكرت، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أهداف التمكن (التعلم)، والاكتئاب، في حين ظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء والاكتئاب، وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والاكتئاب.

وأجرى كل من تابولا ونيمفيرتا (Tapola & Neimivirta, 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر العوامل البيئية على دافعية الطلبة، ومعتقداتهم، وتوجهاتهم الهدفية، على عينة بلغ عدد أفرادها (208) طالباً من طلاب الصف السادس بتايلاندي، وأشارت النتائج إلى أن مفاهيم الطلاب، والمزاج، وتفضيلاتهم لبيئة التعلم تعتمد على الفروق في اتجاهاتهم الهدفية.

وأجرى كرستينسن (Christensen, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية،والنجاح المدرسي ، على عينة بلغت (157) طالباً وطالبة ممن يدرسون القانون ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الأكثر نجاحاً هم الطلاب الذين يمتلكون أهداف التمكن (الإتقان)، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم



وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء والنجاح المدرسي وأن مفهوم الذات كان لديهم متدن.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة والمتعلقة بالتوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب، عدم وجود علاقة بين أهداف التمكن والاكتئاب ، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء والاكتئاب، وهذا ما أيدته دراسات كل من سدريدز (Sideridis, 2007)، ودراسة لتلي (Little, 2004) ودكمان (Dykman, 1998)، وكرستينسن (Christensens, 2009) وتابولا ونيمفيرتا (Tapola & Neimivirta, 2008).

واختلفت مع نتائج دراسة دكسون وماكليود (Dickson & Macleod, 2004) التي أشارت إلى أن أهداف الأداء –تجنب لم ترتبط بالاكتئاب إنما ارتبطت أهداف الأداء - إقدام بالاكتئاب.



الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة:

تكونَّ مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة للعام الدراسي (2008/2007)، والبالغ عددهم (12702) طالباً وطالبة، منهم (5818) طالباً، و(6884) طالبة، يتوزعون على (12) كلية ويمكن تصنيفها وفق فئتين: الكليات الإنسانية وتضم (الآداب، العلوم التربوية ، العلوم الاجتماعية ، الحقوق، الشريعة، وعلوم الرياضة)، والكليات العلمية وتضم (التمريض، الطب، العلوم الزراعية، الهندسة، العلوم، والعلوم الإدارية)،ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية

الكلية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع (ذكور، إناث)
إدارة الأعمال	862	538	1400
الآداب	417	753	1170
التمريض	197	217	414
الحقوق	230	119	349
الشريعة	209	226	435
الطب	365	242	607
العلوم	624	1017	1641
العلوم الاجتماعية	515	640	1155
العلوم التربوية	427	1647	2074
العلوم الزراعية	186	235	421
الهندسة	1324	938	2262
علوم الرياضة	462	312	774
المجموع	5818	6884	12702



2.3 عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (797) طالباً وطالبة، منهم (364) طالباً، و(433) طالبة، تم اختيارهم عشوائيا بالطريقة العنقوديةعلى مستوى الشعبة ، والطبقية على مستوى الكليةمن مختلف الكليات في جامعة مؤتة . ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور/ إناث
إدارة الأعمال	54	34	88
الآداب	26	47	73
التمريض	12	14	26
الحقوق	14	7	21
الشريعة	13	14	27
الطب	23	15	38
العلوم	39	64	103
العلوم الاجتماعية	32	40	72
العلوم التربوية	27	104	131
العلوم الزراعية	12	15	27
الهندسة	83	59	142
علوم الرياضة	29	20	49
المجموع	364	433	797

3.3 أدوات الدراسة:

لأغراضجمع البيانات اللازمة ، للإجابة عن أسئلة الدراسة جر ى استخدام أداتان هما:

مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس "بيك" للاكتئاب، الصورة المختصرة، وفيما يلي وصفا للمقياسين، وخصائصهما السيكومترية.



أولا: مقياس التوجهات الهدفية:

وضع هذا المقياس اليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997) وهو يتكون من ثلاثة أبعاد : أهداف التمكن ويشتمل الفقرات : (2، 5، 8، 9، 11، 16، 18، 21)، وأهداف الأداء – إقدام ويشتمل الفقرات : (1، 4، 7، 10، 13، 15، 19، 22) و أهداف الأداء – إحجام، ويشتمل الفقرات: (3، 6، 12، 14، 17، 20، 23، 24)،تتطلب الإجابة على فقرات الاختيار من ضمن سلم متدرج من خمسة مستويات حسب تصنيف ليكرت، حيث تتراوح درجة المفحوص على كل منها بين (1-5) كما يلي:

أوفق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، لا أوافق =2، لا أوافق بشدة = 1.

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس في نسخته الأصلية من قِبَل واضعيه من خلال إجراءات الصدق العاملي، إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (0.40) (Elliot & Charch, 1997)

وفي الأردن، قام (الزغول، 2006)بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وعُرِّضَت الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها،كما تمَّ إجراء ترجمة عكسية للمقياس ، من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الانجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس، وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات، ومن الأمثلة على ذلك تم استبدال كلمة أقراني بكلمة الآخرين لتصبح العبارة (أنا مدفوع في دراستي بفكرة التفوق على الآخرين)، كما تم استبدال كلمة المساق بكلمة المادة في عبارة أخرى لتصبح (من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي ادرسها فهماً شاملاً قدر الإمكان). يبلغ عدد الفقرات الكلي للمقياس (25) فقرة، وتم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة مختصين في علم النفس التربوي والقياس ، وطلب منهم إبداء الرأي في انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد



التي تقيسها، وتمت طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

كما قام (الزغول، 2006) بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام الصدق العاملي، حيث انه بعد أن طبق المقياس على عينة الدراسة البالغ عددهم (337) طالباً وطالبة، تم إخضاع درجاتهم لإجراءات التحليل العاملي ، باستخدام أسلوب المحاور الأساسية والتدوير المائل، وذلك للتحقق من البناء العاملي للمقياس ، وأظهرت نتائج هذا التحليل أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل ، زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفسرت مجتمعة (45.1%) من التباين الكلي لدرجات المقياس، إذ ان العامل الأول فسر من التباين الكلي (23.89%)، وفسر العامل الثاني من التباين الكلي (13.11%)، وفسر العامل الثالث من التباين الكلي (8.1%)، ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه كل فقرة استخدمت المحكات التالية:

1- تنتمي الفقرة للعامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
2- أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل (0.30) أو أعلى.
3- التوافق بين مضمون الفقرة ومضامين الفقرات التي تنتمي للعامل نفسه.

وللتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية، فقد تم عرضه على عشرة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد ، للحكم على مدى مناسبة فقرات المقياس ، واعتبر إجماع (80%) من المحكمين معيارا لقبول الفقرة، وقد أكد المحكمون ملائمة فقرات المقياس من حيث المحتوى والوضوح والسلامة اللغوية.

ثبات المقياس:

قام معدو المقياس اليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997) باستخدام معاملات الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة كبيرة من الأفراد، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.77).

وللتأكد من ثبات المقياس في البيئة الأردنية قام (الزغول، 2006) بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (73) طالباً وطالبة ممن يدرسون مساق مبادئ علم النفس، وهو متطلب جامعة لضمان توفر طلبة من كليات مختلفة ، وتم حساب



معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تلك الفقرة، وتم استبعاد كل فقرة لها معامل تمييز سالب أو منخفض (يقل عن 0.20) وبناءا على هذا المحك ، تم استبعاد فقرة رقم (14) من مقياس أهداف تمكن ونصها كما يلي : في المساقات التي أدرسها، أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تتحداني كي أتعلم منها شيئاً جديداً.

أما مقياس أهداف أداء – إقدام فقد تم الاحتفاظ بجميع فقراته وفق المحك السابق، وكذلك الأمر بالنسبة لمقياس أداء-تجنب إذ زاد معامل تمييز جميع فقراته عن المحك المعتمد وهو (0.20)، وبعد استبعاد الفقرة المشار إليها من مقياس أهداف التمكن تم حساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقاييس الفرعية الثلاثة التي يتكون منها المقياس على النحو التالي : أهداف التمكن (0.81)، وأهداف الأداء-إقدام (0.87)، وأهداف الأداء-تجنب (0.78)، وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها صاحبا المقياس الأصلي، ومن ثم تمت إعادة طباعة الاختبار واستبعدت منه الفقرة رقم (14) المشار إليها سابقا، إذ أصبح عدد فقراته (24) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الثلاثة بواقع ثمان فقرات لكل بعد ، بحيث تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (8)، وأعلى درجة هي (40).

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (80) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة ومن خارج عينة الدراسة و بفاصل زمني مدته أسبوعين وكانت قيمة معاملات الثبات على النحو التالي : أهداف التمكن (0.894)، وأهداف الأداء-إقدام (0.843)، وأهداف الأداء-تجنب (0.810)، كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمه على النحو التالي : أهداف التمكن (0.835)، وأهداف الأداء-إقدام (0.789)، وأهداف الأداء-تجنب (0.668).

ثانيا: مقياس بيك للاكتئاب الصورة الأولى المعدلة (BDI-IA):

عرف هذا المقياس وعلى مدار (20) عاماً أو أكثر بمقياس (BDI)، إلا أنه، وبعد صدور الصورة الأخيرة من المقياس عام (1996)، والتي تعرف بـــ(BDI-II)، أضيف الرقم (I) ليشير إلى الأول، وحرف (a) ليشير إلى كلمة (Amended)، لتشير إلى معنى معدل ، وأصبح المقياس يعرف في التراث النفسي بعد عام (1996) بـــ(BDI-IA).

وكان "بيك وزملاؤه" قد وضعوا الصورة الأولى للمقياس عام (1961)، ثم عدل المقياس ونشر التعديل لأول مرة عام (1979)، وهي الصورة التي تعرف في أبحاث علم النفس بـ ـــ(BDI-IA)، وقام "غريب" بإعداد الصورة الأولى المعدلة إلى العربية عام (1981)، واستخدمها في بحث بالانجليزية نشر عام (1984).

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (21) بندا، قصد منها أن تكون ممثلة للأعراض والاتجاهات الاكتئابية كما تم تنظيم هذه البنود وفقاً لشدة محتوى العبارات البديلة الأربعة لكل بند ، وتم ترتيب العبارات في كل بند على مقياس من (4) نقاط، من (صفر-3) وذلك حسب شدة العرض الذي تمثله (غريب، 2002).

وتتراوح الدرجة الكلية من (صفر) إلى (63). وأعتبر "بيك" النقطة الفاصلة بين الأسوياء والمكتئبين هي الدرجة (10) على المقياس،وبشكل عام يصنف الأفراد حسب درجاتهم على هذا المقياس إلى فئات على النحو التالي:

الدرجة من (صفر-9) تشير إلى عدم وجود اكتئاب لدى الفرد ، ومن (10-15) تشير إلى اكتئاب خفيف ، ومن (16-23) تشير إلى اكتئاب متوسط ، أما الدرجة من (24) فما فوق فتدل على وجود اكتئاب شديد (النبهان وآخرون، 2000).

صدق الأداة:

استخدمت أغلب طرق دراسة الصدق في البيئات الأجنبية، سواء صدق المحتوى، أم الصدق التلازمي ، أم الصدق التكويني ، وأثبتت كل الدراسات في البيئات الأجنبية صدق المقياس ، وكذلك في البيئات العربية ، كما استخدمت طريقة



الصدق التلازمي في العديد من الدراسات في مصر والإمارات العربية المتحدة وأثبتت هذه الدراسات صدق المقياس (غريب، 2002).

وفي الأردن قام (حمدي وأبو حجله وأبو طالب، 1988) باستقصاء دلالات الصدق لقائمة بيك على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، معتمدين على الطرق التي استخدمت للتحقق من دلالات الصدق والثبات للقائمة الأصلية، إذ تم اخذ عينة مكونة من (56) طالباً وطالبة، أجريت معهم مقابلات إكلينيكية، تم بناءا عليها تقسيم الطلبة إلى مجموعتين:اكتئابية وغير اكتئابية ، وتم حساب دلالة الفروق على المقياس بين المجموعتين، فكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.001).

كما تم حساب التحليل العاملي لفقرات هذا المقياس ، والذي أظهرت نتائجه وجود أربعة عوامل رئيسية تشبعت عليها فقرات هذا المقياس ، فسرت مجتمعة ما نسبته (45.5%) من التباين الكلي للقائمة ، وهذه العوامل الأربعة هي: وجود مشاعر سلبية، اضطراب الوظائف الفسيولوجية، الشعور بالدونية والنقص ، والتشاؤم والشعور باللاجدوى.

وقام (النبهان وآخرون، 2002) باستقصاء دلالات الصدق لقائمة بيك، عن طريق عرضها على عشرة محكمين من المختصين في قسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم للحكم على مدى مناسبة فقرات المقياس، واعتبر إجماع (80%) من المحكمين معياراً لقبول الفقرة، مع إجراء بعض التعديلات اللغوية لتكون أكثر وضوحا.

وللتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية فقد تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد ، للحكم على مدى مناسبة فقرات المقياس ، واعتبر إجماع (80%) من المحكمين معيارا لقبول الفقرة.

ثبات الأداة:

تراوحت قيم معاملات ثباته في البيئات الأجنبية ما بين (70%) و(90%)، سواء بطريقة الاتساق الداخلي بواسطة معامل ألفا، أم بطريقة التجزئة النصفية أم إعادة التطبيق،وفي البيئات العربية استخدم في طريقة ثبات المقياس طريقتي القسمة



النصفية وإعادة التطبيق، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.68) إلى (0.90) (غريب، 2002).

وفي الأردن قام (حمدي وآخرون، 1988) بإعادة تطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (80) طالبا وطالبة، بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد (0.88)، كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (635) طالباً وطالبة، وقد بلغت قيمته (0.87)، وبناءا على ذلك اعتبر المقياس مناسبا لاستخدامه في البيئة الأردنية.

كما قام (النبهان وآخرون، 2000) بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق استخدام طريقة الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقها على عينة من (120) طالباً وطالبة من جامعة مؤتة، وقد بلغت قيمته (0.84).

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (80) طالباً وطالبة بفاصل زمني مدته أسبوعين، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد (0.78)، كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ب استخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمته (0.91).

4.3 متغيرات الدراسة:

تصنف متغيرات الدراسة إلى:

1- متغيرات مستقلة: النوع الاجتماعي، والكلية (إنسانية، علمية).

2- متغيرات تابعة: وهي التوجهات الهدفية، والاكتئاب.



5.3 إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من العام الدراسي (2007-2008) المسجلين للفصل الدراسي الصيفي، وذلك بتوزيع أداة الدراسة المكونة من استبانتين: مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس "بيك" للاكتئاب.

2- وتم توزيع الاستبانات بحيث يفوق عددها عن عدد الطلاب في كل شعبة، مراعاة لأن بعض الاستبانات قد تحذف لعدم جدية الطالب في الإجابة ، أو ربما عدم الاجابه على جميع الفقرات، وتم تحديد الوقت اللازم وهو (15) دقيقة، وتم إيضاح طريقة وكيفية الإجابة على ورقة الإجابة المخصصة لذلك، وإعلام الطلبة بأن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأنها في غاية السرية، وتم إعطاء الطلبة حرية الفرصة في المشاركة وبأنها ليست عملية إجبارية بل اختيارية ، لمن يريد المشاركة، وتم إعطاءه الاستبانة للإجابة عليها، ولم يطلب منهم كتابة أسمائهم، طلبت ذلك من طلبة عينة الثبات ، وذلك بكتابة أول حرفين من كل اسم لمن لم يريد كتابة المقطع الأول من اسمه.

3- وبعد الانتهاء تم جمع الأوراق وتصحيحها في ضوء مفاتيح الإجابة للمقاييس المستخدمة.

4-بعد جمع البيانات تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للحصول على النتائج.

6.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة على السؤال الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الطلبة على أداة التوجهات الهدفية ومقياس الاكتئاب.

وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب، لمستويات متغيرات الدراسة، وتم إجراء تحليل التباين الثنائي لأثر الكلية والنوع الاجتماعي على الاكتئاب.



وللإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية لمستويات متغيرات الدراسة، وإجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الكلية والنوع الاجتماعي على التوجهات الهدفية.



الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل نوع من أنواع التوجهات الهدفية والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الطلبة على مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس الاكتئاب. والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين أنواع التوجهات الهدفية والاكتئاب

المتغيرين	معامل الارتباط
أهداف التمكن × الاكتئاب	-0.114
أهداف أداء-إقدام × الاكتئاب	**0.324
أهداف أداء - تجنب × الاكتئاب	**0.518

يتبين من الجدول (3)، وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين التوجهات الهدفية (أهداف الأداء- إقدام،وأهداف الأداء - تجنب) والاكتئاب، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أهداف الأداء - إقدام والاكتئاب (0.324)، بلغت قيمة معامل الارتباط بين أهداف الأداء - تجنب والاكتئاب (0.518)، ووجود علاقة سلبية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين أهداف التمكن، والاكتئاب حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.114).

السؤال الثاني: هل تختلف درجة الاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب ، لمستويات متغيرات الدراسة والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدا ء أفراد عينة الدراسة على مقياس "بيك" للاكتئاب حسب النوع الاجتماعي والكلية ؟

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	إنسانية	0.9281	0.4978	200
	علمية	0.8832	0.4855	115
	الكلي	0.9117	0.4931	315
أنثى	إنسانية	0.8798	0.4860	296
	علمية	0.8788	0.5004	169
	الكلي	0.8795	0.4907	465
الكلي	إنسانية	0.8993	0.4909	496
	علمية	0.8806	0.4936	284
	الكلي	0.8925	0.4916	780 (*)

(*) جرى استبعاد (18) استبانة من التحليل لعدم اكتمالها.

يتبين من الجدول (4)وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستويات متغيري الدراسة ، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي لأثر الكلية و النوع الاجتماعي على الاكتئاب ، والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5)

تحليل التباين الثنائي لأثر الكلية و النوع الاجتماعي على الاكتئاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.121	1	0.121	0.498	0.481
الكلية	0.091	1	0.091	0.378	0.539
الجنس × الكلية	0.083	1	0.083	0.346	0.557
الخطأ	187.932	776	0.242		



يتبين من الجدول (5):

1- عدم وجود فروق في مستوى الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي (α = 0.05).

2- عدم وجود فروق في مستوى الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للكلية (α = 0.05).

3- عدم وجود فروق في الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والكلية (α = 0.05).

السؤال الثالث:

هل تختلف التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية ، وفق الكلية و**النوع الاجتماعي** والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية

البعد	النوع الاجتماعي	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أهداف التمكن	ذكر	إنسانية	3.9500	.5239	200
		علمية	3.9957	.4992	115
		الكلي	3.9667	.5147	315
	أنثى	إنسانية	4.0042	.4966	296
		علمية	4.0222	.4563	169
		الكلي	4.0108	.4819	465
	الكلي	إنسانية	3.9824	.5080	496
		علمية	4.0114	.4734	284
		الكلي	3.9929	.4956	780
أهداف أداء - إقدام	ذكر	إنسانية	3.4656	.4845	200
		علمية	3.2652	.5695	115
		الكلي	3.3925	.5252	315
	أنثى	إنسانية	3.4730	.5295	296
		علمية	3.3232	.5509	169
		الكلي	3.4185	.5416	465
	الكلي	إنسانية	3.4700	.5114	496
		علمية	3.2997	.5582	284
		الكلي	3.4080	.5349	780
أهداف أداء تجنب	ذكر	إنسانية	3.4319	.4255	200
		علمية	3.4141	.4403	115
		الكلي	3.4254	.4303	315
	أنثى	إنسانية	3.4392	.4414	296
		علمية	3.4896	.4012	169
		الكلي	3.4575	.4275	465
	الكلي	إنسانية	3.4362	.4346	496
		علمية	3.4591	.4184	284
		الكلي	3.4446	.4286	780[*]

(*) جرى استبعاد (18) استبانة من التحليل لعدم اكتمالها.

يتبين من الجدول (6) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية الثلاثة حسب متغيري الجنس والكلية ، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الكلية والجنس على التوجهات الهدفية وكانت قيمة هوتلنج تي (0.997)، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على عدم وجود فروق في التوجهات الهدفية تعزى للكلية والجنس والتفاعل بينهما.

2.4 مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين كل نوع من أنواع التوجهات الهدفية والاكتئاب؟

فقد أظهرت نتائج أداء الطلبة على أداة التوجهات الهدفية ومقياس الاكتئاب وجودعلاقة سلبية غ ير دالة إحصائيا بين أهداف التمكن والاكتئاب، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية (الإقدام والتجنب) والاكتئاب.

ويمكن تفسير ذلك بأن التوجهات الهدفية (لإقدام والتجنب) ترتبط مع الاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة، وهذا الارتباط ذو دلالة احصائية يفسر طبيعة الارتباط بين التوجهات الهدفية والاكتئاب، الناجم عن الظروف المحيطة بالطلبة كما أظهره أداء الطلبة في هذا الجانب.

وكما ذكر سابقاً بأن خصائص الأفراد اللذين يتبنون أهداف التمكن تكمن في المثابرة، وروح التحدي، وعدم الاهتمام بالدرجات، والاستمتاع بالعمل، وا لسعي لتطوير مهاراتهم.

أما خصائص الأفراد الذين يتبنون أهداف الأداء فهي تكمن في التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل، والاهتمام بالدرجات (McGreogrand Elliot, 2002; Harackiewics, et. al., 2002; Harackiewics et. al., 2000).



وفيما يتعلق بخصائص المكتئب تتمثل في عـدم الإيجابيـة فـي المواقـف الاجتماعية، فهم أقل تفاعلاً وتبادلاً مع غيرهم، ويتسمون بـالجمود والتـصلب، والافتقار للمهارات الضرورية للنجاح والتفاعل، بالإضافة إلى مشاعر التعاسة بسبب حساسيتهم الشديدة للرفض والتجاهل، والميل إلى تفسير الأحداث السيئة علـى أنهـا دائمة، ويميلون دائماً إلى لوم ذاته.

وهكذا فان نتائج هذه الدراسة تتفـق مـع نتـائج دراسـات (Akin, 2008; Dykman, 1998; Tapola & Neimivirta, 2008; Neizek, 2001; Cervellow et.al., 2006; Dickson & Maclead, 2004).

واختلفت نتائج الدراسته الحالية مع نتائج دراسة (Little, 2004) التي أشارت إلى وجود فرق بين التوجهات الهدفية والاكتئاب لصالح الإناث منه لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف الاكتئاب لدى طلبة جامعـة مؤتـة بـاختلاف الكليـة والنـوع الاجتماعي؟

أشارت نتائج الدراسة على هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للتفاعل بين الجـنس والكلية، والمبرر لذلك هو أن كلا الجنسين (ذكوراً وإناثا) يعانون ويمـرون بـنفس الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، وأورد (درويـش، 2003) بأن النساء المتزوجات هنأكثر عرضة للاكتئاب ، وخاصة اللواتي لا يعملن ويقضين وقتهن بأعمال البيت وتربية الأطفال، وذلك ما يقودهن إلى عدم الإحـساس بهويتهن، وعلى النقيض من ذلك طالبات الجامعة غير المتزوجات، وما يبرر ذلـك وجود دراسات ومراجع، هذا وتشير الدراسات إلى أن الاكتئاب يصيب كلا الجنسين ولا يفرق بين ذكر وأنثـى.(Gambrill, 1981؛ باتريـك وشـاري، 2003؛ وعبـد اللطيف، 2003؛ كراملينفز ، 2003؛ حسن، 2003).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يوجد اختلاف في التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة مؤتة بـاختلاف الكليـة والنوع الاجتماعي؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للكلية **والنوع الاجتماعي،** بسبب أن دوافع الذكور والإناث نحو الـتعلم من حيث الاهتمام بالمساقات، والاهتمام بالدرجات والسعي نحو إثبات الـذات مـع التأكيد على أنها نفس المرحلة العمرية ، مرحلة الشباب (18-23) سـنة، ولهـذه المرحلة العمرية خصائص يشترك بها كلا الجنسين.

وتتفق نتائج الدراسة في هذا الجانـب مـع دراسـة مـاكغريغور واليـوت (Mcgregor, & Elliot, 2002) بأن أهداف التمكن تنبأت بعمليات إيجابيـة محـددة مثل الرغبة في التحدي والطموحات المتعلقة بالدرجات ، (هـاراكيويكز و آخـرون (Harckiewicz , et. al., 2002) بأن أهداف الأداء, فقد ارتبطت إيجابا بكـل مـن : التنـافس , والعلامـات النهائيـة (Boufford et., al., 1995; Seifort, 1995; Harckiewicz et., al., 2000; Harckiewicz et., al., 2002).

3.4 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات الآتية:

1. تبني برنامج ارشادي من قبل عمادة شؤون الطلبة للطالب المستجد في جامعة مؤتة يحتوي على مفاهيم الصحة النفسية ، ويركز على التوجهـات الهدفيـة والاكتئاب، وغيرها من مفاهيم تساعد الطلبة فـي التغلـب والتعامـل مـع المشكلات، التي تؤرقهم وتخفض من معدل الاكتئاب لديهم.
2. إجراء مزيد من الدراسات في موضوع التوجهات الهدفية وعلاقتها بالا كتئاب وخاصة فئة طلبة المدارس ، لما قد يوجه وزارة التربية والتعليم على تضمين المناهج والكتب المدرسية مفاهيم وطرق تنمي لدى الطلبة أهـداف الـتمكن وتبعدهم عن أهداف الأداء، وما يرتبط بها أو تـؤدي إليـه مـن مـشاعر



الاكتئابمما يساهم في تبني الطلبة لمفاهيم الصحة النفسيـ ة في وقت مبكـــر لديهم ويجنبهم الضغوطات التي قد تؤدي إلى الاكتئاب مستقبلا.

3. إجراء برامج إرشادية للانتقال بالطلبة من أهداف الأداء نحو أهداف التمكن.

المراجع

أ. المراجع العربية:

إبراهيم، زيزي السيد . (2006). **العلاج المعرفي للاكتئاب : اسسه النظرية، وتطبيقاته العلمية وأساليب المساعدة الذاتية** . دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

الأعسر، صفاء. (1988). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز، **دراسات في علم النفس**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر . (24)، ص ص (161-200).

الأنصاري، بدر. (1998). **الصورة الكويتية لقائمة بيك للاكتئاب** . المجلة التربوية، 12 (46)، 79-112.

باتريك، كارول فيتز ؛وشاري، جون . (2007). **التغلب على اكتئاب المراهقين : دليل للأبوين**، ترجمة: سهى نزيه كركي، ط 1، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض.

بتروفسكي، أ.ف؛وياروشفسكي، م .ج.(1996). **معجم علم النفس المعاصر** : (ترجمة: حمدي عبدالجواد وعبدالسلام رضوان)، القاهرة، دار العالم الجديدة.

البيلي، محمد عبدالله ؛ والعمادي، عبدالقادر عبدالله؛ والصمادي، احمد عبدالمجيد . (1998). **علم النفس التربوي وتطبيقاته** . ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

التل، شادية احمد . (2005). **علم النفس التربوي في الإسلام** . دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن.

الحجار، محمد. (1989). **علم النفس الطبي والعلاج النفسي السلوكي** . دار العلم للملايين، بيروت.

حسن، ناصر بوكلي . (2003). **الصحة والاضطرابات النفسية والسلوكية** . ط1، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، دمشق.

حمدي، نزيه؛ وأبو حجلة، نظام؛ وأبو طالب، صابر. (1988). البناء العاملي ودلالات صدق وثبات صورة معربة لقائمة بيك للاكتئاب. **دراسات**،.15(1). 30-40.

خليفة، عبد اللطيف محمد . (2000). **الدافعية للإنجاز**. ط2. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

درويش، أيمن سيد.(2003). **الاكتئاب**. شعاع للنشر والتوزيع، سورية.

دويدارعبد الفتاح محمد .(1991).العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري (دراسة عاملية مقارنة)**بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر بتاريخ** 1991/08/25. مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة،.

دويك، كارل.(2006)**نظريات الذات ودورها في الدافعية والشخصية والنمو** . (ترجمة: عبد القادري عبدالله العمادي، ماهر محمد أبو هلال، وعلي الهاشمي رداوي). دار الكتاب الجامعي. فلسطين

راشد، مرزوق راشد .(2005). **علم النفس التربوي نماذج ونظريات معاصرة** . ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 2(3). 115-127.

الزغول، عماد عبد الرحيم . (2004).**علم النفس العام : اكتساب المعرفة وحل المشكلات**، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

سرحان، وليد؛ الخطيب، جمال؛ والحباشنة، محمد. (2001). **الاكتئاب**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،عمان.

الشناوي، محمد محروس .(1998)**العلاج السلوكي الحديث أسسه النظرية وتطبيقاته**. دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

الشناوي، محمد محروس . (1994)**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** . دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبد الطيف, اذار عباس. (2002). **الاكتئاب مرض العصر**. ط1، دمشق.

العناني، حنان عبدالحميد . (2001).**علم النفس التربوي** . ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

غلم، محمد حسن . (2004). **الأمراض النفسية للشخصية**. المكتبة المصرية، الإسكندرية.

غريب، عبد الفتاح غريب .(2002). الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين. **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية**. العدد (106). 3-44.

فايد، حسين علي . (2001). **الاضطرابات السلوكية: تشخيصها، أسبابها،علاجها** . ط1، طيبة للنشر، القاهرة.

الفرماوي، علي حمدي .(2004). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

الكبيسي، وهيب مجيد؛ والداهري، صالح حسن .(2000). **المدخل في علم النفس التربوي**. دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد.

كراملينغز، كيث. (2002). **حول الاكتئاب**. ط1، الدار العربية للعلوم، لبنان.

ليري، ألين. (2000)**الدافعية والنجاح المدرسي** . (ترجمة: محمد الطيب سعداني)، المركز العربي للنشر والتوزيع، دمشق.

موسى، فاروق عبدالفتاح. (1981). **علم النفس التربوي**. دار الثقافة، القاهرة.

النبهان، موسى؛ والزغول، عماد؛ والهنداوي، علي . (2000). دراسة القلق والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة والعلاقة بينهما، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، كلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات، العدد (1)، 97-128.

ب. المراجع الأجنبية:

Akin, A (2008). Self – efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: Astructural equation modeling. **World applied Sciences Journal,**. 3(5): 725- 732.

Ames, C.(1992). Classrooms:Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84(3), pp 261-271.

Ames, C., and Archer, J. (1987). Mothers beliefs about the role of ability and effort in school learning, **Journal of Educational Psychology**, 79, 409-414.

Bellack,A.S., Herson.M., and Kazdin, A.E.(1985). **International handbook of behavior modification and therapy**. New York and London: Plenum Press.

Bouffard,T., Boisvert,J.,Vezeau,C.,&Larouuche,C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 317-329.

Cervellow, Eduard M; Moreno, Villodre; Alonoso, N; Iglesias; Domain. (2006). Goal orientation, motivational climate, and dispositional flow of high school students engaged inexracurricular physical activity. **Perceptual and Moster Skills**. (102). pp 87-92.

Chiacchio ,R.(2002). Depression In Children and Adloscents. **http://www.umm.mine.edu/programs/majors/ bexs/students/ reochiaccio/rebex 320.**

Christensen. M. l (2009). Predicting law school success: A study of goal orientations, academic achievement, and the decliging self – efficacy of our law student. **Law and Psychology Review**. 33(1)520-534.

Dickson,J.M, & Mocleod, A,K. (2004). Approach and avoidance goals and plans: Their relationship to anxiety and depression. **Cognitive Theory and Research**, 28(3). pp (415-432).

Dickson,J.M., & Macleod,A.K. (2004). Anxiety, depression and approach and avoidance goals. **Cognitive and Emotion**, 18(3),423-430.

Dweck, C., & Leggett, E.(1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95(2), 256-273.

Dweck,C.S (1986). Motivation processes affecting learning**. American Psychology**, 41, pp 1040-1048.

Dykman,B.M (1998).Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of goal – orientation approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74 (1) 139 – 158.

Elliot, and Charch, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, **Journal of Personality and Social Psychology,** 72, 218-232.



Gambrill, E.L.(1981). **Behaviour modification: Hand book of assessment intervention and evaluation**. Jossey – Bass Publisher.

Harackiewics, J.M,. Barron K.E, Taur, J.M., Carter, S.M, & Elliot, A.J. (2000) Short – term and long term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. **Journal of educational psychology**. 92(2).316 – 330.

Harackiewiez, J, M; Barron, K. E.; Taur, J.M., and Elliot, A.L. (2002). Predicting success in college: Allongitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of intrest and performance from freshman year through graduation, **Journal of Educational Psychology**. 94(3), 262-575.

Harvery, M.D.(1981). Depression and attribution style: Interpretation of important personal events. **Journal of Abnormal Psychology**. 90(2). 134-142.

Houston, J. p. (1985). **Motivation**. New York: Macmillan publishing Company.

Janet A. K; Dannah I, Z; Rafael, C; Bruce,R.(2001). Helplessness in early childhood: Prediction of symptoms associated with depression and negative self worth**. Merril- Palmer Quaterly**, 47(3). 336-354.

Little; A. S. (2004). Interpersonal and achievement orientation and specific stressor predict depressive and aggressive symptoms. **Journal of Adolescent Research**, 19 (1). 63-84.

Lock,E. A., and Latham, G. P.(1990). **A theory of goal setting and task performance**. Englewood Cliffs, NJ: Prertice-hall.

McGregor, H. A., and Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement –relevant process prior to task engagement. **Journal of Educational Psychology**. 94(2), 381-395.

Neziek. B.J.(2001). Depression as amoderator of relationship between positive daily event and day – to day psychological adjustment. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 27 (12). 1692-1704.

Nicholls, J, Patashnick, M. & Nolen, S.(1985). Adolescents theories of education. **Journal of Educational Psychology**,77,683-692.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjectives experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91 (3), 328-346.

Person, D., Davidson and Tankin, M., (2001), **Essentical Coponents of Cognitive – Behavior Therapy For Depression**. American Psychological Association , Washinton , DC.

Schunk, D.H. (1991). Self efficacy and academic motivation, **Educational Psychologist**. 26(3.4), 207-231.



Seifert,T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. **British Journal of Educational Psychology**,65,127-138.

Sideridis, D. G. (2007). Why are student with ld depressed. **Journal of Learning Disabilities**, 40 (2). 526-539.

Tapola., & Niemivirta (2008). The role of achievement goal orientation in students perceptions of and preferences for classroom environment. **British Journal of Educational psychology**, 78,291-312.

Wolman,B.B. (1973). **Dictionary of behavioral science**. NewYork: Van Nostrand Reinhold Co.



الملحق (أ)

مقياس بيك للاكتئاب (BDI)



الملحق (أ)

مقياس بيك للاكتئاب

نموذج أسئلة الاستبانة

أخي الطالب/أختي الطالبة.....

يتضمن هذا المقياس مجموعة من الجمل التي تصف مشاعرك وأحساسيك في نـــواح متعـــددة ، يرجى قراءة كل مجموعة من الجمل واختيار جملة واحدة منها ، تعطي أدق وصف لحالتـك النفسية وللشعور السائد لديك خلال السبعة أيام الماضية، وبعد تحديد الجملـــة التـــي تـــصف مشاعرك ضع إشارة (x) إزاء الرقم الذي يمثلها على ورقة الإجابة المرفقة المخصصة لهذه الغاية فقط.

(1)	0-إنني لا اشعر بالحزن
	1- إنني اشعر بالحزن في بعض الأوقات
	2-اشعر بالحزن طيلة الوقت ولا استطيع التخلص من هذا الشعور
	3-إنني اشعر بالحزن والتعاسة لدرجة لا استطيع احتمالها
(2)	0-إنني لست متشائما بشان المستقبل
	1-اشعر بتشاؤم بشان المستقبل
	2-اشعر انه لا يوجد ما اطمح للوصول إليه
	3-اشعر بان المستقبل لا أمل فيه وان هذا الوضع من غير الممكن تغييره
(3)	0-لا اشعر بأنني شخص فاشل بشكل عام
	1-اشعر إنني أواجه من الفشل أكثر مما يواجهه الإنسان العادي
	2- عندما انظر إلى حياتي الماضية، فان كل ما أراه الكثير من الفشل
	3-اشعر إنني إنسان فاشل فشلا تاما
(4)	0-ما زالت الأشياء تعطيني شعورا بالرضا كما كانت عادة
	1-لا اشعر بمتعة في الأشياء على النحو الذي كنت اشعر به عادة
	2-لم اعد اشعر بأية متعة حقيقية في أي شيء على الإطلاق
	3-لدي الشعور بعدم الرضا والملل من الأشياء
(5)	0-لا يوجد لدي أي شعور بالذنب
	1-اشعر بالذنب في بعض الأوقات
	2- اشعر بالذنب في معظم الأوقات
	3- اشعر بالذنب في كافة الأوقات

(6)	0- لا اشعر بأنني استحق أي عقابا من أي نوع
	1- اشعر بأنني استحق العقاب أحيانا
	2- كثيرا ما اشعر بأنني استحق العقاب
	3- اشعر بأنني أعاقب وأعذب في حياتي وإنني استحق ذلك
(7)	0- لا اشعر بخيبة الأمل في نفسي
	1- اشعر بخيبة الأمل في نفسي
	2- اشعر أحيانا بأنني اكره نفسي
	3- إنني اكره نفسي في كل الأوقات
(8)	0- لا اشعر بأنني أسوا من الآخرين
	1- إنني انقد نفسي بسبب ما لدي من أخطاء وضعف
	2- ألوم نفسي طيلة الوقت بسبب أخطائي
	3- ألوم نفسي في كل شيء يحدث حتى لو لم يكن لي علاقة مباشرة بذلك
(9)	0- لا يوجد لدي أية أفكار انتحارية
	1- توجد لدي بعض الأفكار الانتحارية ولكني لن أقوم بتنفيذها
	2- ارغب في قتل نفسي
	3- سأقتل نفسي إذا توافرت الفرصة السانحة لذلك
(10)	0- لا ابكي أكثر من المعتاد
	1- ابكي هذه الأيام أكثر من المعتاد
	2- إنني ابكي طيلة الوقت هذه الأيام
	3- لقد كانت لدي قدرة على البكاء ولكنني في هذه الأيام لا استطيع البكاء بالرغم إنني أريد ذلك
(11)	0- لا اشعر في هذه الأيام إنني سريع الغضب أكثر من المعتاد
	1- أصبح غضبي يستثار بسهولة أكثر من المعتاد هذه الأيام
	2- اشعر بسرعة الاستثارة طيلة الوقت في هذه الأيام
	3- احس بان مشاعري قد تبدلت ولم يعد شيء يغضبني

(12)	0- لا اشعر بأنني فقدت اهتمامي بالناس الآخرين
	1- أصبحت اقل اهتماما بالناس الآخرين مما كنت عليه
	2- فقدت معظم اهتمامي بالناس الآخرين
	3- فقدت كل اهتمام لي بالناس الآخرين
(13)	0- أقوم باتخاذ قراراتي على أفضل ما استطيع القيام به
	1- أميل إلى تأجيل اتخاذ القرارات أكثر مما كنت افعل عادة
	2- أصبحت أجد صعوبة كبيرة في اتخاذ القرارات عما قبل
	3- لم تعد لدي أية قدرة على اتخاذ قرارات هذه الأيام
(14)	0- اشعر بان مظهري مناسب كما كان عادة
	1- يزعجني الشعور بأنني أبدو غير جذاب
	2- اشعر أن هناك تغيرات دائمة طرأت على مظهري تجعلني ابدو غير جذاب
	3- اعتقد بأنني أبدو قبيحا
(15)	0- استطيع العمل بنفس الكفاءة كما كنت افعل عادة
	1- احتاج إلى جهد إضافي كي أبدا العمل في أي شيء
	2- علي أن أحث نفسي بشدة كي أقوم بعمل أي شيء
	3- لا استطيع عمل أو الإنجاز أي شيء على الإطلاق
(16)	0- استطيع النوم جيدا كالمعتاد
	1- لا أنام جيدا كالمعتاد
	2- استيقظ من النوم أبكر بساعة أو ساعتين من المعتاد ولا استطيع العودة ثانية إلى النوم
	3- استيقظ من النوم أبكر بساعات عديدة من المعتاد ولا استطيع العودة ثانية إلى النوم
(17)	0- لا أجد إنني أصبحت أكثر تعبا من المعتاد
	1- أصبحت اتعب أكثر من المعتاد
	2- أصبحت اتعب من عمل أي شيء تقريبا
	3- أنا متعب جدا لدرجة لا استطيع معها عمل أي شيء

(18)	0- شهيتي للطعام هي كالمعتاد
	1- شهيتي للطعام ليست جيدة كما في العادة
	2- شهيتي للطعام سيئة هذه الأيام
	3- ليست لي شهية للطعام على الإطلاق هذه الأيام
(19)	0- لم افقد كثيرا من وزني مؤخرا أو بقي وزني كما هو
	1- فقدت من وزني حوالي 2 كغم
	2- فقدت من وزني حوالي 4 كغم
	3- فقدت من وزني حوالي 6 كغم
(20)	0- ليس لدي انزعاج يتعلق بصحتي أكثر من المعتاد
	1- إنني منزعج بشان المشكلات الصحية مثل الآم المعدة أو الإمساك أو الآلام والأوجاع الجسمية عامة
	2- إنني متضائق من المشكلات الصحية ومن الصعب أن أفكر في شيء آخر
	3- إنني قلق للغاية بسبب وضعي الصحي بحيث لا استطيع التفكير في أي شيء آخر
(21)	0- لم الحظ أية تغيرات تتعلق في اهتماماتي الجنسية
	1- أصبحت اقل اهتماما بالأمور الجنسية مما كنت عليه من قبل
	2- اهتمامي قليل جدا بالأمور الجنسية هذه الأيام
	3- فقدت اهتمامي بالأمور الجنسية تماما

ورقة الإجابة

يرجى وضع إشارة (x) إزاء الرقم الذي يمثل إجابتك على نموذج الإجابة التـــالي عن كل فقرة من فقرات الأسئلة المرفقة.

رقم الفقرة	رقم الإجابة			
1	صفر	1	2	3
2	صفر	1	2	3
3	صفر	1	2	3
4	صفر	1	2	3
5	صفر	1	2	3
6	صفر	1	2	3
7	صفر	1	2	3
8	صفر	1	2	3
9	صفر	1	2	3
10	صفر	1	2	3
11	صفر	1	2	3
12	صفر	1	2	3
13	صفر	1	2	3
14	صفر	1	2	3
15	صفر	1	2	3
16	صفر	1	2	3
17	صفر	1	2	3
18	صفر	1	2	3
19	صفر	1	2	3
20	صفر	1	2	3
21	صفر	1	2	3

الملحق (ب)

مقياس التوجهات الهدفية



الملحق (ب)

مقياس التوجهات الهدفية

تصف العبارات التالية الأسباب التي تدفعك للدراسة، يرجى قراءتها بتمعن، وتحديد درجة موافقتك عليها.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا اوافق بشدة
1- من المهم بالنسبة لي أن أتفوق على الطلبة الآخرين					
2- من المهم بالنسبة لي أن افهم محتوى المادة التي ادرسها فهما شاملا قدر الإمكان					
3- غالبا ما اسأل نفسي، ماذا لو كان أدائي في المساق الذي ادرسه سيئا					
4- إن هدفي من دراستي هو أن احصل على معرفة اشمل وأعمق عندما انتهي من دراسة أي مساق					
5- أتأمل أن احصل على معرفة اشمل وأعمق عندما انتهي من دراسة أي مساق					
6- أكون قلقا من احتمال حصولي على درجات سيئة في المساق الذي ادرسه					
7- في دراستي أكافح لأظهر قدرتي بالنسبة للطلبة الآخرين					
8- ارغب في التمكن التام من محتويات المساقات التي ادرسها					
9- ما يدفعني للدراسة هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفا					
10- أندفوع في دراستي بفكرة التفوق على الآخرين					
11- في المساقات التي ادرسها، أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لدي، حتى لو كانت صعبة					

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا اوافق بشدة
12- أريد فقط أن أتجنب أن يكون أدائي سيئا في المساقات التي ادرسها					
13- في دراستي ، من المهم بالنسبة لي أن يكون تحصيلي مرتفعا مقارنة بالطلبة الآخرين					
14- احرص على أن تكون أسئلتي مناسبة، حتى لا يعتقد المدرسون إنني لست ذكيا					
15- اريد ان اكون جيدا في دراستي لأظهر قدراتي أمام الناس (الأسرة، الأصدقاء، المدرسون)					
16- أريد أن أتعلم من المساقات التي ادرسها قدر ما استطيع					
17- هدفي في المساقات التي ادرسها ، أن أتجنب الأداء السيئ					
18- في المساقات التي ادرسها أهدف إلى تحسين قدراتي					
19- ادرس لان الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي					
20- ادرس لأنني اشعر بالإحباط عندما يقل أدائي عن أداء الآخرين					
21- في دراستي ابحث عن فرص اكتساب مهارات جديدة					
22- ادرس لأنني ارغب في أن افتخر بعلاماتي المرتفعة					
23- ادرس لكي أتجنب سخرية الناس (الأهل، الأصدقاء، المدرسون)					
24- ادرس لكي أتجنب الوقوع في الأخطاء					



السيرة الذاتية

الاسم: ميرفت أمين التخاينة.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: الإرشاد النفسي والتربوي.

السنة: 2009.

الهاتف النقال: 00962776054472.